ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОРДОВСКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ»

КАФЕДРА гуманитарного образования

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Т.В.Самсонова

«\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2017 г.

**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

**КОНЦЕПТ В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

**Автор работы: Котькина С.А.**, слушатель дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки по проблеме «Педагогика и методика преподавания русского языка и литературы»\_\_\_\_\_\_(дата, подпись)\_\_\_\_\_\_\_\_

**Руководитель:** **Самсонова Т.В**., кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой гуманитарного образования, доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата, подпись)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Рецензент:** **Медянкина Е.В.,** старший преподаватель кафедры гуманитарного образования \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата, подпись)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Саранск 2017

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОРДОВСКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ»

КАФЕДРА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Т.В.Самсонова

«\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2017 г.

**ЗАДАНИЕ НА ДИПЛОМНУЮ РАБОТУ**

Слушатель:

1. Тема:Концепт в русской художественной литературе.

2. Срок представления к защите: 20.03. 2017 г.

3. Исходные данные для дипломной работы: научная и учебная литература, периодические издания и нормативно-правовые акты.

4. Содержание дипломной работы:

4.1 Введение.

4.2. Теоретико-методологические аспекты понятия концепт в литературном образовании

4.3. Концепт в современном гуманитарном знании

4.4. Структура художественного концепта

4.5 Концепт как способ взаимосвязи предметного и метапредметного знания в процессе изучения литературы в основной и старшей школе

4.6 Методика работы с концептом как способом взаимосвязи предметного и метапредметного знания на уроках литературы в основной и старшей школе

4.7. Концептная методика обучения и воспитания школьника как субъекта национальной культуры, или концепт «Русский, Русь» в практике школьного преподавания

4.8. Заключение.

4.9. Список использованных источников.

Руководитель работы

к.п.н, доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Т.В.Самсонова

Задание принял к исполнению \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ С.А.Котькина

**РЕФЕРАТ**

Дипломная работа содержит 48 страниц, 65 использованных источников, в том числе интернет – ресурсы.

**Ключевые понятия**: КОНЦЕПТ, ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ, ЛИНГВИСТИКА, УРОК, УРОК ЛИТЕРАТУРЫ.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании и поиске методического пути изучения художественных концептов на уроках литературы в общеобразовательной школе.

**Объект исследования –** процесс изучения художественных концептов на уроках литературы в 10-11 классах общеобразовательной школы.

**Предмет исследования –** условия и методы изучения художественных концептов на уроках литературы в общеобразовательной школе.

**Методы исследования**: системный анализ философских, лингвистических, литературоведческих, психологических и педагогических источников; анализ методических исследований и практического опыта обучения русскому языку и литературе; анализ собственного опыта работы в школе; наблюдение за деятельностью учащихся общеобразовательной школы, анализ результатов их деятельности; контрольные срезы; творческие работы.

**Практическая значимость**: Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть использованы педагогами для повышения уровня изучения художественных концептов на уроках литературы в 10-11 классах общеобразовательной школы.

**Степень внедрения** – частичная.

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| ВВЕДЕНИЕ | С.5 |
| ГЛАВА 1 Теоретико-методологические аспекты понятия концепт в литературном образовании | С.8 |
| 1.1. Концепт в современном гуманитарном знании | С.8 |
| 1.2. Структура художественного концепта | С.15 |
| Глава 2 КОНЦЕПТ КАК СПОСОБ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРЕДМЕТНОГО И МЕТАПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ | С.19 |
| 2.1 Методика работы с концептом как способом взаимосвязи предметного и метапредметного знания на уроках литературы в основной и старшей школе | С.19 |
| 2.2. Концептная методика обучения и воспитания школьника как субъекта национальной культуры, или концепт «Русский, Русь» в практике школьного преподавания | С.31 |
|  |  |
| Заключение | С.42 |
| Список используемой литературы | С.43 |

**ВВЕДЕНИЕ**

В современном литературном образовании изучение художественных концептов призвано занять одну из лидирующих позиций при формировании метапредметных и интегративных знаний в связи с установкой на личностный характер обучения в рамках ФГОС нового поколения. Специфика содержания нового стандарта общего образования заключается в определении ключевых целей образования через систему его *ценностных ориентиров* (социальных, интеллектуальных, нравственных, эстетических) и акцентуации на ценностных идеалах общества. Несмотря на качественно новый этап развития современной методики преподавания литературы (интеграция с другими научными дисциплинами; применение инновационных методов и технологий обучения и др.), в определенной мере продолжает развиваться ряд негативных тенденций литературного развития школьников, среди которых: отсутствие мотивации к чтению и проблема формирования читательской культуры у учащихся; фрагментарность знаний об основных культурных и литературных явлениях; изменение возрастных параметров литературного развития школьников в сторону их понижения и др. Можно выделить проблемы научно-методического характера: отсутствие единой образовательной системы, строящейся на широкой культурологической базе; недостаточность научно-методического обеспечения содержания и технологий профильного обучения литературе; недостаточнаяразработанность содержательной и функциональной специфики ценностногоподхода к изучению литературы, заложенного в образовательном стандартепрофильного обучения, и т.д.

Задача методики преподавания литературы на современном этапе – поиск таких путей и способов приобщения учащихся к художественному тексту, которые будут способствовать ценностно-деятельностному подходу к изучению литературы на всех этапах развития читателя-школьника (В.А. Белкина, С.В. Белова, Л.А. Кушнерева, О.В. Милованова, М.А. Мирзоян, Л.И.Петриева, О.В. Плотникова, Н.М. Свирина, Е.Р. Ядровская и др.). Одно из решений этой проблемы – расширение содержания, форм и методов преподавания литературы с учетом специфики *ценностной картины мира учащихся* (В.И. Карасик) и определении уровня их литературного развития, где большое значение имеют *художественные концепты* – связующее звено между подрастающей личностью читателя-школьника и литературой (В.Г. Зусман, Ю.С. Степанов, М.И. Шутан).

Для решения новых образовательных задач в качестве инновационного методического инструмента при анализе литературного текста целесообразно использовать понятие «художественный концепт», позволяющий рассмотреть в единстве художественную картину мира писателя и ценностный мир личности читателя-школьника. Вводя художественный концепт как единицу анализа, методика получает возможность включить концептуальную и образную основу произведения в индивидуально-ценностную картину мира ученика, способствуя более эффективному процессу его литературного развития. Это достигается путем создания условий и форм освоения художественных концептов на определенных возрастных этапах изучения литературы. Исходя из этого, **актуальность** темы дипломной работыобусловлена растущим интересом методической науки к изучению проблем концептуализации понятий и явлений, где определяющую роль играют общекультурные (в различных областях науки) и художественные концепты в процессе анализа литературного произведения в школе.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании и поиске методического пути изучения художественных концептов на уроках литературы в общеобразовательной школе.

**Объект исследования –** процесс изучения художественных концептов на уроках литературы в 10-11 классах общеобразовательной школы.

**Предмет исследования –** условия и методы изучения художественных концептов на уроках литературы в общеобразовательной школе.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении, что систематическое и целенаправленное изучение художественных концептов литературных произведений в профильной школе обеспечит эффективность литературного развития и расширение ценностной картины мира учащихся при разработке определенного методического пути. Условиями реализации данного пути в школьной системе анализа литературного произведения могут явиться следующие:

– целостное понимание учащимися концептуальной и образной основы произведения;

– установление интегративных связей литературы с другими видами искусства на основе художественных концептов;

– освоение учащимися ценностных и личностных смыслов, заложенных в художественных концептах литературных произведений.

Для реализации цели исследования и проверки гипотезы были поставлены следующие **задачи:**

1. Рассмотреть специфику научного понятия «концепт».

2. Выявить особенности использования термина «художественный концепт» при анализе литературного текста.

3. Обосновать методическую интерпретацию понятия «художественный концепт» и роль художественных концептов при изучении литературы в старших классах общеобразовательной школы.

4. Исследовать ценностные ориентации и представления о концептах в сознании учащихся 5-11-х классов, выявить уровень их литературного развития.

5. Разработать методический путь изучения художественных концептов на уроках литературы в 5-11 классах общеобразовательной школы.

В соответствии с поставленными задачами в работе над дипломной работы использовались следующие **методы**: системный анализ философских, лингвистических, литературоведческих, психологических и педагогических источников; анализ методических исследований и практического опыта обучения русскому языку и литературе; анализ собственного опыта работы в школе; наблюдение за деятельностью учащихся общеобразовательной школы, анализ результатов их деятельности; контрольные срезы; творческие работы.

**ГЛАВА 1 Теоретико-методологические аспекты понятия концепт в литературном образованиИ**

**1.1. КОНЦЕПТ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ**

На разных этапах своего исторического становления «концепт» трактовался от идей и понятий в Античности до универсалий в Средневековье; как априорное и апостериорное понятие (по Канту) и «идеи сами по себе» (по Гегелю) в Новоевропейской философии. В постклассической методологии концепты стали рассматриваться как системообразующие элементы концепций особых форм организации дисциплинарного (научного, теологического, философского) знания (Ж. Делез, Ф. Гваттари). Анализ философских идей показал, что теория концепта претерпела серьезную эволюцию: являясь понятием и посредником между общественно осознанным знанием и индивидуальным осмыслением этого знания каждым конкретным индивидом, концепт принципиально диалогичен.

Термин «концепт» находит широкое применение в двух основных направлениях современного языкознания – *когнитивной лингвистике* и *лингвокультурологии.* При когнитивном подходе (А.П. Бабушкин, Е.С. Кубрякова, З.Д.Попова, И.А.Стернин и др.) концепт рассматривается в рамках понятий *языка* и *сознания*, он понимается как когнитивная структура, включающая различные единицы оперативного сознания. При лингвокультурологическом подходе концепт рассматривается в рамках диады *«язык-культура»*, также локализованный в сознании, но в центре внимания оказывается его национально-культурное своеобразие. С этой позиции в современной лингвистике существуют разные точки зрения на концепт: средство представления «культурной темы» в языке и художественном тексте (Ю.С. Степанов), понятие практической (обыденной) философии (Н.Д. Арутюнова), когнитивно-психологическая категория (Д.С. Лихачев), основная единица национального менталитета (В.В.Колесов и его последователи), многомерное смысловое образование (В.И.Карасик, С.Х. Ляпин) и т.д.

В литературоведении концепт предстает как микромодель системы «литература». Если сопоставлять вербально выраженный концепт как микросистему с макросистемой «литература», то внутренняя форма предстанет как позиционная и смысловая аналогия «автора», создателя художественного произведения. Для обозначения внутренней формы слова введено понятие ***«КОНЦЕПТ»*** или ***«ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ»***: «такой образ, символ или мотив, который имеет «выход» на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения, открывающий одновременную возможность множества истолкований с разных точек зрения и выявляющий значимое расхождение между значением и смыслом выражающих его словесно-художественных элементов» (В.Г.Зусман).

Анализ концепта наиболее полно представлен в методике преподавания русского языка (Т.К. Донская, Е.В. Любичева, Н.Л. Мишатина, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова и др.) в связи с установкой на формирование культуроведческой компетенции. Соизучение языка и культуры в данной области опирается на организацию работы с ключевыми словами, классификация которых в современной лингвистической и методической литературе представлена по-разному. В качестве основных концептов русской культуры ученые называют в большинстве случаев слова *«Воля», «Добро», «Душа», «Зло», «Свобода»,«Судьба», «Человек»* (А. Д. Шмелев). К ключевым словам русской ментальности относят также слова: «*Правда»* и «*Истина»* (Н. Д. Арутюнова, А.Г. Догалаков, М. В. Черников и др.), «Счастье» (С. Г. Воркачев, В. В. Колесов, А. А. Смирнов, А.Д. Шмелев), «Тоска» (Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев), «Удаль» (Д. С. Лихачев), «Подвиг» (Н. К. Рерих), «Авось» (А. Вежбицкая), «Дорога», «Путь» (Л. М.Вырыпаева) и др.

Поскольку концепт в художественном произведении представляет собой специфичное образование, необходимо выявить особенности использования термина ***«ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ»*** применительно к анализу литературного произведения. Взаимосвязи концепта и художественного произведения обнаруживаются на уровне, рассматриваемой как эстетико-смысловой универсум и отражающей специфику национальной ментальности (Е.В.Аленькина, Л.В.Миллер, И.А.Тарасова, О.Н.Чарыкова и др.).

Художественная картина мира представлена как концептуализированное художественное пространство, обрамляющее каждый литературный феномен и обладающее своими особыми характеристиками (Л.В. Миллер).

В главе рассмотрено принципиальное отличие художественного концепта и культурного концепта***,*** определяемого в рамках художественной картины мира автора [11, C.14]. При трактовке культурного концепта мы придерживаемся позиции Ю.С. Степанова, где концепт признается базовой единицей культуры, ее концентратом и доминантой: «Концепт — это основная ячейка культуры в ментальном мире человека» (Ю.С. Степанов)2. В структуру культурного концепта входит: *исходная форма (этимология), история концепта и современные ассоциации*. Культурный концепт отражает все структурные элементы – *понятийную, образную, оценочную и ценностную* составляющую. Он представляет собой концепт-понятие и концепт-представление одновременно, в основе которых лежит принцип информативности и принцип образности.

Поскольку литература – это составная часть культуры, мы рассматриваем художественный концепт как ядро культурного концепта. Концепт-представление шире и отражен, прежде всего, в художественном тексте и образует своеобразную авторскую художественную картину мира. Кроме того, основу художественного концепта составляет диалогическая структура отношений «автор-текст-читатель» (В.Г.Зинченко, В.Г.Зусман). В этом состоит первое принципиальное отличие художественного концепта от общего представления о концепте.

Взаимоотношения в триаде «автор-текст-читатель» определяются через художественный концепт***,*** рассматриваемый как универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти, в рамках художественной картины мира автора.

Авторское и читательское сознание «работает» с универсальным языком смыслов, единицей которого является художественный концепт.

**Соотношение художественного концепта, литературного произведения и художественной картины мира автора.**

Художественный концепт играет роль проводника в художественную картину мира автора через моделирование значений данного концепта в литературном произведении, результатом чего выступает обогащение и расширение ценностной картины мира читателя. Вторая отличительная особенность художественного концепта состоит во взаимодействии всех трех выделенных категорий: художественный концепт, культурный концепт (или концептов) в рамках художественной картины мира ***.***

Осмысливая категорию концепта, лингвисты и методисты выходят на проблему *концептуального анализа* как способа обнаружения концептов и репрезентации их содержании, хотя в науке пока нет однозначного его понимания. В лингвометодических исследованиях концептуальный анализ приобретает различные трактовки: *концептный анализ* (Л.Н. Богатая), *метаконцептуальная система анализа художественного произведения* (М.С.Виноградова)*, лингвоконцептоцентрическая методика* (Н.Л.Мишатина) и др., выражая собой анализ концепта в его текстовом проявлении.

Для характеристики процедуры *концептного анализа* Л.Н. Богатая выделяет понятия *терминологического базиса, локального пространства смысла* и *общекультурного смыслового пространства.* С этой позиции для описания концепта литературного текста важно исследование не только самого текста, но и его *интертекстуальных связей,* поскольку в литературе культура, природа, история, общество, человек входят в единый «интертекст» (Ю.С. Степанов, В.Г.Зусман). Поэтому в анализе концепта в литературе мы предлагаем использовать интертекстуальную методику, позволяющую выделить различные уровни концепта, зашифрованные в смысловых и образных единицах изучаемого текста.

Аналогичный подход предлагает М.С. Виноградова, выдвигающая *метаконцептуальную систему анализа художественного произведения.*

Художественный концепт здесь рассматривается как иерархически построенная система концептов, где низшие ее члены обусловливают структуру концептосферы а) на уровне одного произведения, более высокие б) на уровне цикла, далее в) на уровне всего творчества писателя и г) национальной литературы.

Методическая реализация концептуального анализа носит интегративный характер, обоснованный целесообразностью содержательной (система концептов) и процессуальной (концептуальный анализ художественного текста) интеграции предметов «русский язык» и «литература» на основе изучения художественных концептов (Н.Л. Мишатина).

Концептуальный подход и художественный концепт создают необходимую базу для исследования художественного мира автора. Опираясь на идеи выдвижения метаконцепта как единицы знания, включающего в себя основные содержательные компоненты – образный, понятийный и ценностный – в качестве определенного пути освоения литературных текстов мы предлагаем *метаконцептный анализ*, реализуемый через художественный концепт на трех уровнях: а) *на уровне концептуальной системы произведения*, б) *на уровне художественной картины мира автора* и в) *на уровне творчества различных авторов*.

Методическая интерпретация понятия **«ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ*»****,* находящегося в основе *«метаконцептного анализа*» по изучению литературных произведений, обозначена следующим образом: это инструмент анализа текста, раскрывающий концептуально-образную основу художественного произведения через моделирование в нем ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ (на уровне произведения и художественной картины мира автора в целом) и ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ значений концепта (сравнение произведений различных авторов в рамках определенного концепта).

Исследование проблемы художественного концепта в методике преподавания литературы показало, что в разные исторические периоды наблюдалось обращение к образному и к концепционному пониманию литературного произведения, что явилось определенным фундаментом для выстраивания теоретических предпосылок анализа литературного текста в современной методической науке.

В методике литературы рассматриваются подходы к проблеме смысловом, образном и ценностном аспекте изучения литературного произведения в трудах классиков (В.П.Острогорский, Н.М.Соколов, В.Я. Стоюнин, М.А.Рыбникова) и современных методистов (Т.Г.Браже, Г.Н.Ионин, В.Г.Маранцман, Н.Д.Молдавская, Е.С.Роговер и др.), проблема построения диалога литературного произведения с другими видами наук и искусств и его интерпретации (Г.Л.Ачкасова, О.В.Милованова, М.А.Мирзоян, Е.С.Роговер, Н.М.Свирина, Л.В.Шамрей, И.Л.Шолпо, Е.Р.Ядровская и др.) и моделирования концептов на уроках литературы (М.И. Шутан).

Все эти аспекты изучения литературы – *понятийный, образный, ценностно-значимостный* и *диалоговый*, находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом, выводят в исследовании на проблему и целесообразность использования концепта в качестве эффективного методического инструмента при анализе литературного произведения, что можно обосновать следующими факторами:

1) Концепт как новая категория в методике преподавания литературы нуждается в детальном уточнении и требует иной системы работы в рамках искусства слова, но уже сейчас можно говорить о том, что концепт позволяет рассмотреть в единстве художественный мир произведения и индивидуально-ценностный мир личности читателя-школьника.

2) Анализ художественного концепта, как носителя определенной «культурной темы в языке и литературе» (Ю.С. Степанов), может способствовать расширению не только концептуального, но и ценностного мировоззрения подрастающего читателя-школьника.

3) Художественный концепт оказывается одним из главных звеньев анализа текста, используя который можно расширить триаду «автор-текст-читатель», выйдя на концептуальный и образный уровень осмысления произведения, что может содействовать эффективному процессу литературного развития школьников.

4) Использование художественного концепта в анализе литературного произведения способствует совершенствованию навыков целостного анализа художественного текста с опорой на значения данного концепта.

5) Выявление и анализ художественного концепта на материале литературных произведений обогащает процесс воспитания читательской культуры учащихся, помогая развитию ученика, его самоутверждению в жизни в соответствии с усвоенной системой духовно-нравственных ценностей.

Рассмотрение категории «художественный концепт» и его представленность в методической науке направил нас на содержательный и сравнительный анализ современных программ по литературе (10 и 11 кл.), созданных под руководством ведущих российских авторов (Т.Ф.Курдюмова, А.Г.Кутузов, М.Б.Ладыгин, В.Г.Маранцман). Было выявлено, что преобладающими в системе изучения литературных произведений в старших классах являются художественные концепты *«Любовь», «Родина», «Искусство», «Поэзия», «Творчество», «Правда».* Текстообразующий и нравственный потенциал некоторых концептов *(«Совесть», «Истина», «Красота», «Добро», «Счастье», «Судьба»,* и др.) недостаточно обширно реализованы в программах по литературе. Расширение содержательного компонента по изучению художественных концептов на уроках литературы позволит решить задачи совершенствования метапредметных знаний, способствуя формированию гуманистического мировоззрения учеников.

Художественные концепты, которые являются доминантными – это концепты мировоззренческой триады «автор-текст-читатель», проходящие мотивной линией практически в каждом литературном произведении старшей школы.

**1.2 СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА**

У концептов сложная структура. С одной стороны, к ней относятся все, что принадлежит строению понятия; с другой стороны, в структуру концепта входит то, что делает его фактом культуры: исходная форма (этимология); история, сжатая до основных признаков содержания; оценки, коннотации.

Концепт состоит из компонентов (концептуальных признаков), т.е. отдельных признаков объективного и субъективного мира, дифференцированно отраженных в его сознании и различающихся по степени абстрактности. В результате когнитивно-лингвистических исследований как прикладной результат исследования может быть предложено описание соответствующего концепта в качестве элемента национальной концептосферы. Концепты могут быть личными (*каляка-маляка* — о чем-либо страшном), возрастными (*счастье, радость*) и общенациональными — *душа, тоска, кручина, родина.*

Концепт имеет «слоистое» строение, его слои являются результатом, «осадком» культурной жизни разных эпох. Он складывается из исторически разных слоев, отличных по времени образования, и по происхождению, и по семантике. Особая структура концепта включает в себя:

— основной (актуальный) признак;

— дополнительный (пассивный, исторический) признак;

— внутреннюю форму (обычно не осознаваемую) [15].

Внутренняя форма, этимологический признак, или этимология открываются лишь исследователям, для остальных они существуют опосредованно, как основа, на который возникли и держатся остальные слои значений.

Принимая за основу строение концепта по Степанову, следует учесть и точку зрения В.И.Карасика на выделяемые Ю.С.Степановым слои концепта. Он предлагает рассматривать их как отдельные концепты различного объема, а не как компоненты единого концепта. Активный слой («основной актуальный признак, известный каждому носителю культуры и значимый для него») входит в общенациональный концепт; пассивные слои («дополнительные признаки, актуальные для отдельных групп носителей культуры») принадлежит концептосферам отдельных субкультур; внутренняя форма концепта («не осознаваемая в повседневной жизни, известная лишь специалистам, но определяющая внешнюю, знаковую форму выражения концептов») для большинства носителей культуры является не частью концепта, а одним из детерминирующих его культурных элементов [6].

По мысли Г.В. Токарева, структура концепта содержит следующие слои:

1) общечеловеческий (универсальный); сюда включаются преимущественно научные и обыденные понятия, культурные установки, идиологемы и стереотипы, отражающие человеческие ценности;

2) культурный (национальный) слой; он состоит из представлений, обыденных понятий, культурных установок, идиологем и стереотипов, отражающих ценности той или иной лингвокультурной общности);

3) субкультурный слой; он включает в себя представления, обыденные понятия, культурные установки, стереотипы, ориентированные на ценности того или иного социума. Токарев Г.В. Концепт как объект лингвокультурологии (На материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке): Монография. Волгоград, 2003. 232с.

Сторонники *полевой структуры* концепта считают, что концепт состоит из концептуальных признаков, которые отражаются в его содержании и различаются по степени абстрактности - от ядерного, предельно конкретно-образного, до периферийных, предельно абстрагированных. Ядро концепта определяется на основе изучения ключевого слова, обозначающего концепт. Околоядерную зону образуют смыслы, представленные значениями синонимичных (реже - антонимичных) и аналогичных лексем. Околоядерная зона концепта изучается по его представлениям в пословицах, поговорках, а также в индивидуально - авторских текстах.

Помимо представления о концепте как образовании, имеющем полевую структуру, существует также *смешанная* концепция строения концепта.

Ее сторонники видят в структуре концепта понятийное ядро и дополнительные слои. Смысловые слои концепта выявляются путем анализа языковых средств его репрезентации. Язык формирует концепты в сознании человека, но «языковые средства своими значениями передают лишь часть концепта, что подтверждается существованием многочисленных синонимов, разных дефиниций, определений и текстовых описаний одного и того же концепта». Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. С. 25-36. При этом содержание концепта определяется не только значением слова, а является результатом соотношения словарного значения с личностным и народным опытом.

Существуют и другие точки зрения на структуру концепта. Центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип. Показателем наличия ценностного отношения является применимость оценочных предикатов. Если о каком-либо феномене носители культуры могут сказать «это хорошо» (плохо, интересно, утомительно и т.д.) , этот феномен формирует в данной культуре концепт. Помимо уже названного ценностного элемента в его составе выделяются фактуальный и образный элементы.

Таким образом, лингвокультурный концепт многомерен, что обусловливает возможность различных подходов к определению его структуры. Каждый концепт, как сложный ментальный комплекс, включает помимо смыслового содержания еще и оценку, отношение человека к тому или иному отражаемому объекту и другие компоненты:

— общечеловеческий, или универсальный;

— национально-культурный, обусловленный жизнью человека в определенной культурной среде;

— социальный, обусловленный принадлежностью человека к определенному социальному слою;

— групповой, обусловленный принадлежностью языковой личности к некоторой возрастной и половой группе;

— индивидуально-личностный, формируемый под влиянием личностных особенностей — образования, воспитания, индивидуального опыта, психофизиологических особенностей.

Традиционные единицы когнитивистики (фрейм, сценарий, скрипт и т.д.), обладая более четкой, нежели концепт, структурой, могут использоваться исследователями для моделирования концепта.

В более широком смысле структуру концепта можно представить в виде круга, в центре которого лежит основное понятие — ядро концепта, а на периферии находятся все то, что привнесено культурой, традициями, народным и личным опытом.

Язык является одним из способов кодирования разнообразных форм познания: чувственного (ощущения, восприятия, представления) и рационального (понятия, суждения, умозаключения). Вся деятельность человека, связанная с познанием мира и формированием представлений о нем, сводится к отождествлению и различению объектов. Для этого нам и необходимы концепты — базовые понятия когнитивной лингвистики.

Концепт обладает сложной структурой. Каждый концепт включает смысловое содержание, оценку человека к тому или иному отражаемому объекту и такие компоненты, как: общечеловеческий. национально-культурный, социальный, групповой и индивидуально-личностный.

**2 КОНЦЕПТ КАК СПОСОБ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРЕДМЕТНОГО И МЕТАПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

**2.1 МЕТОДИКА РАБОТЫ С КОНЦЕПТОМ КАК СПОСОБОМ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРЕДМЕТНОГО И МЕТАПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

Долгие годы освоение предметного знания было основной задачей изучения того или иного предмета в школе. Литература, несмотря на свою интегрированную природу, не стала исключением. Литературоведческие знания расценивались как инструмент для постижения художественного текста и считались необходимыми как таблица умножения при вычислениях в математике или формулы при решении задач по физике, химии. Немало сил было потрачено методистами на разработку методов, приѐмов, видов деятельности, которые позволяли бы прочно войти литературному предметному знанию в сознание школьника. В одной из своих статей методист Г. И. Беленький напишет: «Школьникам необходимы литературоведческие знания, которые, расширяя их горизонты, служили бы ключевым инструментом в постижении нравственно - эстетических богатств литературы» [15: 28].

В средних классах учащиеся не способны осмыслить такую дефиницию как концепт, однако погружение в эту «сущность» (Ю. С. Степанов) происходит через образ, символ и ценности (отметим, что все эти механизмы присутствуют в работе с художественным текстом с 5-го по 8- й класс в той или иной степени). К термину «концепт» обращаемся в 8 - м классе.

Рассматриваем его общность, объединяющую используемые ранее механизмы, с помощью которых постигается художественная картина мира, не замыкающуюся на самой себе: «концепты могут «парить» над «концептными областями», выражаясь как в слове, так и в образе или материальном предмете» [17: 68]. Важно отметить, что все «слои» концепта взаимопроникаемы.

Таким образом, вполне можно отнести концепт к смыслопорождающей структуре, элементы которой асимметричны, что, по мнению Ю. М. Лотмана, считается доминирующим свойством, позволяющим генерировать новые смыслы и осуществляться творческому процессу [12: 23].

Практика показывает, что основным умением школьников, пришедших в 5-й класс, является пересказ текста. На вопрос «О чѐм данный рассказ (произведение)?» учащиеся последовательно представляют основные события. Пересказ текста присутствует в ответах пятиклассников практически на любой вопрос о произведении. Спрашивая школьников «Что хотел сказать автор этим рассказом?», в 80% процентах ответов получаем следующие: «Автор хотел сказать, что так делать нельзя, потому что...». Далее идѐт пересказ. Или – «Если бы герой не совершил данный поступок, то он бы не...». Художественное слово не воспринимается пятиклассниками как художественное, состоящее из запахов, звуков, красок – «живое».

Литературный текст осмысливается ими буквально. Это можно объяснить периодом их развития, в котором отношение к гуманитарному знанию складывается через призму наивного реализма. Однако данный период затягивается надолго. Если не учить школьников работать со словом как со «свѐрнутым текстом», наполненным эмоциями, представлениями, смыслами, то к 8-му классу отношение ученика к гуманитарному знанию и искусству как к отражению буквальной действительности не изменится, а значит, не произойдѐт его «нравственного самоусовершенствования» (В. Г. Маранцман). В связи с этим нам кажется логичным начать изучение литературы в 5-м классе с темы-концепта «Слово», в которой даѐтся представление о художественном слове в целом, а также его

«разновидностях»: слове-мифе (через знакомство с мифами), духовном слове (тексты Библии), слове-загадке (через постижение процесса создания слова - метафоры), слове – сказке (через знакомство со структурой разных видов сказок), слове – басне (через знакомство с основной идеей басни как жанра). Осмысление концепта Слова будет основываться на ознакомлении с его эмоционально - образными составляющими: образ, символ, ценности – и их «рождении». Таким образом, знакомство с предметным знанием осуществляется в неразрывной связи с метапредметным.

Первый урок темы-концепта «Слово» посвящѐн осмыслению Слова как материала словесного искусства: сопоставлению слова в жизни и слова в искусстве, выявлению несовпадения буквального и образного восприятия слова и выхода на осмысление рождения художественного образа на основе оригинального взаимодействия слов. В начале урока формулируется задача:

«Восстановить пропущенное слово в каждой фразе ». Фразы следующие: «... не воробей, вылетит – не поймаешь», «Трѐх ... связать не может», «Меньше

..., больше дела».

На первоначальном этапе осмысления концепта Слова логично использовать приѐм восстановления слова во фразе. Пропущенное слово обусловлено контекстом высказывания, который является подсказкой в решении задачи. Ученики восстанавливают пропуск и выходят на часть темы урока «Слово -...». Для восстановления второй части темы используется приѐм составления ассоциативного ряда, позволяющий расширить понятийную составляющую концепта Слово. Ответы содержат следующие цепочки: «Слово – знание, сила, ум», «Слово – помощь, оскорбление», «Слово – это книга», «Слово – общение, дружба» и т.п.

Далее школьникам предлагается обратиться к толковому словарю, чтобы соотнести «ассоциативный портрет» концепта Слова, выражающий понимание учеников, с его «словарным портретом» (Н. Л. Мишатина), выраженного через прямое значение: «Слово — одна из основных структурных единиц языка, которая служит для именования предметов, их качеств и характеристик, их взаимодействий, а также именования мнимых и отвлечѐнных понятий, создаваемых человеческим воображением» [13].

Приѐм сопоставления личных ассоциаций с энциклопедическими характеристиками привѐл учащихся к мысли, что осмыслить «словарный портрет» Слова непросто – и вторая часть фразы темы остаѐтся открытой. Принимается решение использовать и другие источники для расширения и углубления знаний о Слове. Ответы учащихся и слова - характеристики из словарного определения учитель выносит на одну часть доски, а вторая часть заполняется в течение урока определениями, сравнениями, которые будут давать учащиеся, характеризуя концепт Слово, теоретико-литературными понятиями, которые введѐт учитель, ключевыми словами текста К. Г. Паустовского.

Приѐм «собирание смысла» служит «организатором» деятельности учителя и учеников на уроке. Далее учащиеся осмысливают функции слова через составление глагольного ряда к Слову: «Слово –передаѐт, хвалит или ругает, ...»; ряда прилагательных: «Слово – ласковое, грубое, доброе, злое» и т. д.

Приѐм введения слова в контекст (в данном случае в словосочетание) позволяет акцентировать внимание на прямом и переносном значении (предметное знание), что является «мостиком» к сопоставлению слова в жизни и слова в искусстве. Вопрос «Чем отличается слово в жизни от слова в искусстве»- отправная точка в постижении учащимися сущности концепта Слово.

Приѐм составления сравнительной характеристики позволяет определить ключевые свойства слова в искусстве, которые учащиеся 5-го класса называют как яркость, картинность (слово - картинка), оживлѐнность. Далее данные характеристики заменяются теоретико-литературными понятиями (приѐм введения предметного знания): яркость– эпитет, картинность – образность (художественный образ), оживлѐнность – олицетворение, сравнение, метафора (приѐм перевода с эмоционального понимания на уровень обобщения). Обобщение позволяет сформулировать учащимся вывод о том, как создаѐтся художественное слово в искусстве и что создание такого слова – это целое мастерство (выход на метапредметное знание). Для закрепления полученного знания используется отрывок из текста К. Г. Паустовского «Золотая роза» (глава «Искусство видеть мир»): «Человек останавливается, пораженный, перед такими вещами, какие не могут играть никакой роли в его жизни: перед отражениями, которые нельзя схватить, перед отвесными скалами, которые нельзя засеять, перед удивительным цветом неба».

Приѐм выделения в тексте ключевых (для пятиклассников используется словосочетания «сигнальных») словпозволяет учащимся вывести «формулу рождения» художественного слова: «Художественное слово рождается из звуков, запахов, красок, чувств из всего, чем наполнен мир. Создание художественного слова – это создание ценности». Сделанный вывод помогает восстановить вторую часть темы урока «Слово – это ценность» (формулирование темы – это метапредметное умение).

Заключительный этап урока направлен на рефлексию полученных знаний путѐм творческого осмысления концепта Слово. Учащимся предлагается написать миниатюру «Образ Слова», используя эпитеты, сравнения, олицетворения, метафоры. Данная миниатюра будет высказанным пониманием и предметного знания о художественном образе, и демонстрацией сформированного метапредметного знания – субъективно- оценочного отношения к миру и к себе (всякий созданный текст субъективен).

На втором и третьем уроках учащиеся рассматривают Слово в мифе как древнейшем способе миромышления, мировосприятия и художественного познания действительности; слово-объяснение создания мира и явлений в этом мире; слово-символ. На данных уроках предполагается знакомство предметным и знаниями: знание о мифе как жанре (миф в школьном литературоведении рассматривается как жанр) эпическом; знакомство с понятиями: эпос, сказание, предание, гиперболизация (гипербола), символ, а также реальное и фантастическое.

Работа на уроке начинается с использования приѐма восстановления конечного слова фразы. На доске запись: «Слово, сказание, предание о представлениях древних людей о мире, месте человека в нѐм, о происхождении всего сущего, о богах – это ... ». Задание «Восстановите пропущенное слово направлено на актуализацию знаний пятиклассников о мифе, полученных в начальной школе. Далее маркируется первое слово фразы – «слово» и последнее – «миф», определяется задача – формулировать тему урока. Приѐм маркировки ключевых слов позволяет сосредоточить внимание учащихся на главном, вырабатывает умение определять значимые слова (в данном случае понятия) и на их основе создавать высказывание: от слова к фразе. Корректируются предложенные школьниками варианты тем урока: «Мифическое слово», «Слово в мифе», слово о мифе» и т.п. и коллективно выбирается наиболее точная формулировка. Следующим этапом осваиваются понятия: сказание, предание (предметное знание) – через мини - исследование состава слов, подбора синонимов и включение в контекст (в словосочетание). В результате данной работы учащиеся выходят на слово «повествование», которое учитель заменяет термином «эпос» и предлагает учащимся составить своѐ определение мифа, используя слово «эпос». Данный приѐм позволяет присвоить предметное знание. Для того чтобы убедиться в правильности составленного «портрета» концепта (Н.Л. Мишатина).

Отметим, что понятие, которое осваивается на базе концепта, –то знаниевый элемент, предметный, а культурные смыслы, индивидуальные ассоциации и всѐ то, что позволяет концепту «парить» (Ю. С. Степанов) над понятием, – это метапредметное содержание. Рассмотрим взаимосвязь предметного и метапредметного знания на примере освоения концептов Добро и Зло, Истинное и Ложное через изучение сказок на уроках литературы в 5-м классе.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Тема - концепт  (метатема) | Изучаемые  произведения  (сказки) | Предметное  знание | Метапредметное  знание |
| Добро и Зло,  Истинное и  Ложное | «Царевна  -  лягушка»  «Чего на свете не  бывает» | Фольклорная  сказка | Роль и значение семьи  в жизни человека |
| А. С. Пушкин  «Сказка о мѐртвой  царевне и семи  богатырях» | Авторская  (литературная)  сказка | Проблема единства  человека и природы в  борьбе со злом  Проблема внутренней  и внешней красоты |
| Г-Х. Андерсен  «Снежная королева»  О. Уальд  «Мальчик  - звезда» | Юмор и ирония;  композиция  и сюжет сказки;  комизм;  волшебное  и фантастическое;  нравственные  уроки | Всепобеждающая  сила любви, Любовь как ценность |

Рассмотрим, как может быть методически организована такая работа в 10 классе при изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир».

Логическая последовательность работы над концептами может выглядеть следующим образом:

1) попытка учащихся сформулировать определение концепта как понятия, отталкиваясь от уровня собственного понимания;

2) представление и осмысление словарного определения концепта;

3) интерпретация концепта в тексте данного автора;

4) сопоставительный анализ трактовки концепта данного автора с позицией других писателей (современников, предшественников или последователей);

5) осмысление концепта в момент устного обсуждения;

6) целостное осмысление в момент работы над письменным сочинением-эссе.

Таким образом, понятно, что фактически постижение различных уровней концептов «война» и «мир» происходит на протяжении всего изучения романа. Поскольку эти концепты вынесены Л.Н. Толстым в название романа, ясно, что завершающий этап монографической темы, посвященной его изучению, при традиционном варианте преподавания должен включать итогово-обобщающий урок по теме «Смысл названия романа Л.Н. Толстого „Война и мир“» или «Идейное содержание романа Л.Н. Толстого „Война и мир“». В этом случае основная деятельность учителя и учащихся по обобщению представлений о значении этих концептов пройдет на таком уроке. Преподавание литературы на основе личностно-ориентированного подхода диктует обобщающий урок, тема которого может быть сформулирована следующим образом: «***Концепты „война“ и „мир“ в романе Л.Н. Толстого и в понимании современного человека* (*в вашем понимании*)**». Изменение формулировки темы в данном случае позволяет учителю решить сразу несколько задач:

• дает учащимся относительно полное представление о сложных общечеловеческих универсалиях бытийного уровня, влияющих на становление их мировоззрения;

• повышает интерес к традиционному на первый взгляд учебному материалу;

• усиливает возможности его личностного усвоения, так как ценностное и смысловое представление об этих концептах есть у каждого человека;

• позволяет учащимся сделать вывод о потенциальной открытости уровней значения бытийных концептов, возможности их личных трактовок и ограниченности и уязвимости позиции их упрощенного истолкования.

Однако чтобы урок подобного типа был продуктивным, ему должна предшествовать большая предварительная работа.

Уже на первом уроке, посвященном изучению романа, при вступительной беседе о первичном восприятии произведения учитель может дать учащимся задание объяснить смысл названия романа, отталкиваясь от первичного прочтения и уровня их собственного понимания. Скорее всего, объяснения будут довольно упрощенными в сравнении с теми, которые заложены автором в тексте, но для сравнения на заключительном этапе их можно записать. Учащихся, которые проявят наибольшую заинтересованность, можно организовать в группы (4–5) и предложить им следующие задания.

Группа «***лингвистов***» должна подобрать различные варианты трактовки понятий «война» и «мир», опираясь на словари.

Группа «***литературоведов***» – подобрать примеры из текста романа, где данные концепты содержат различные варианты значений, и выделить уровни их смыслов в тексте Л.Н. Толстого.

Группа «***социологов***» проводит анкетирование одноклассников, друзей, родителей и наблюдение за современным употреблением концептов «война» и «мир» в речи.

Группа «***биографов***» анализирует биографические сведения о Л.Н. Толстом, его дневниковое и эпистолярное наследие, обращается к обзору творчества и делает заключение об авторском понимании смысла концептов «война» и «мир».

Группа «***психологов***» прослеживает, как изменялось представление о концептах «война» и «мир» у героев Л.Н. Толстого и пытается объяснить причины этих изменений.

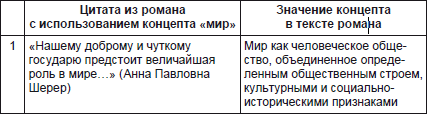
Свою работу учащиеся могут выполнять во внеурочное время, а если их уровень самостоятельности недостаточен, она может проводиться на двух спаренных уроках литературы под руководством учителя.

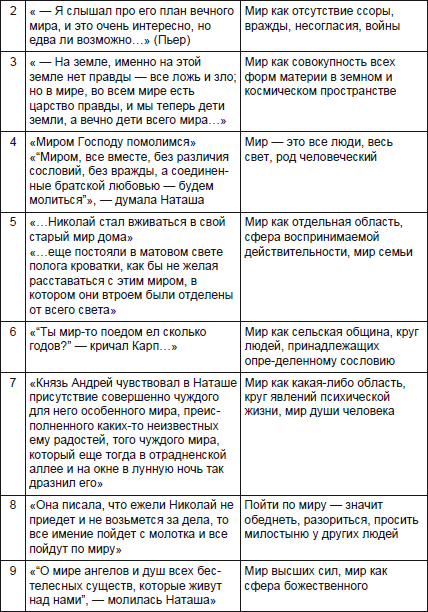
Результаты проведенной работы учащиеся должны представить в двух вариантах: устной и письменной. Они обязательно готовят краткое и точное устное сообщение для выступления от группы на уроке не более чем на 5–7 минут и сопровождают его наглядностью в форме компьютерной презентации (публикации) или в виде письменного отчета (в тетради, на листе ватмана, на альбомных листах, на доске). Для краткости и точности могут быть использованы таблицы, схемы, рисунки с подписями и пр.

Например, выполненные задания могут выглядеть следующим образом.

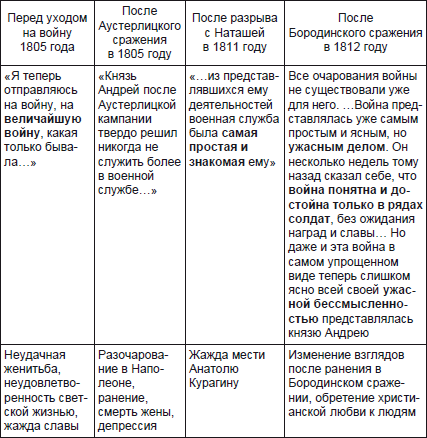
Группа «лингвистов» представляет варианты значений концептов «война» и «мир», руководствуясь словарями В.И. Даля, О.С. Ожегова, академическим словарем русского языка в 4 томах Ю.С. Степанова.

Группа «литературоведов» может представить свой вариант выполненного задания, к примеру, в виде таблицы.





Примером выполнения задания группы «психологов» может быть таблица, на которой прослеживается изменение отношения князя Андрея к войне и приводятся внутренние причины, повлиявшие на это отношение.



Вывод о влиянии внутреннего состояния героев на восприятие «войны» и «мира» и отношение к ним учащиеся приводят в устном сообщении.

В целом ход урока представляет собой знакомство всего класса с результатами работы групп и поиск ответа на вопрос:

***Изменилось ли понимание концептов*** «***война***» ***и*** «***мир***» ***у наших современников по сравнению с героями Л.Н. Толстого? Почему?***

Ответ на этот вопрос станет итогом урока и всей работы по осмыслению учащимися романа Л.Н. Толстого «Война и мир», а также станет определяющим в подготовке к урокам, посвященным написанию контрольного сочинения по монографической теме.

**2.2 КОНЦЕПТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ, ИЛИ КОНЦЕПТ «РУССКИЙ, РУСЬ» В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Проблема национального самоопределения подрастающего поколения сегодня в России актуальна, как никогда. Образование уже не имеет того большого влияния на становление патриотичной личности, какое существовало в советское время. Однако школа всегда остаётся школой. Где, если не на уроках русского языка, литературы и истории, ребёнок обретёт нравственную позицию по отношению к Родине и к собственному народу, сформируется как гражданин.

Осознание педагогами необходимости тесного взаимодействия образования и национальной культуры нашло отражение в современной методике преподавания. Так, в «Обязательном минимуме содержания основных образовательных программ РФ» была обозначена необходимость формирования у учащихся культуроведческой компетенции, которая, по определению, «обеспечивает осознание русской языковой картины мира, овладение единицами языка с национально-культурным компонентом значения и русским речевым этикетом» [1: 38].

Воспитание в школьнике уважительного отношения к историческому прошлому страны – задача не одного урока. Последовательно, год за годом, сглаживая острые углы, обусловленные многонациональностью России, школа должна знакомить ребёнка со сложившимся в искусстве в течение веков образом «Руси», «русского» человека, национального характера и т.д. Изучаемые по программе литературные произведения призваны помочь подростку осознать себя преемником традиций предшествующих поколений, носителем нравственных ценностей, духовного наследия русского народа.

Учитывая сказанное, отметим, что действующие учебные пособия в разной степени выполняют эту воспитательную задачу. Хороший, требующий осмысления, имеющий эстетическую значимость материал о «Руси», «русском» содержит учебник по русскому языку для 10-11 классов Власенкова А.И., Рыбченковой Л.М. и комплект учебников по русскому языку С.И. Львовой, В.В. Львова. В учебных пособиях для 5-9 классов по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта мы отметили 33 словоупотребления «Русь», «русский»; в комплекте учебников для 5-9 классов по русскому языку под редакцией В.В. Бабайцевой - 16 словоупотреблений. Среди хрестоматий по литературе книги под редакцией М.Б. Ладыгина в наименьшей степени способствуют знакомству школьника с примерами художественного осмысления слова-образа «Русь, русский» (в учебной программе названного автора уделяется большое внимание изучению зарубежной литературы, русская классика выносится во внеклассное чтение и часто не представлена в учебнике).

В теории и практике преподавания словесности последнего десятилетия с учётом национальной важности решения проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения разрабатывается специальная технология обучения - концептная методика, направленная на социализацию ребёнка и его введение в культуру средствами родного языка, через анализ семантики слова. При этом ни одна из действующих программ по русскому языку [2], [3], [4], [5], [6] не оговаривает возможность работы учителя со значимыми в национальной культуре концептами с целью формирования у школьника культуроведческой, а вместе с тем и коммуникативной компетентностей. За исключением учебного пособия Н.Л. Мишатиной [7] и её отдельных статей в периодических изданиях [8], [9], [10], концептная методика находится сегодня за пределами внимания методистов и учителей, носит фрагментарный характер, не является системой.

Н.Л. Мишатиной описан метод анализа концепта, который направлен на расширение знаний учащихся не только о слове, но и о мире. Данный вид анализа включает следующие компоненты:

установление лексического значения слова (по лингвистическим словарям);

установление внутренней формы слова на основе этимологического и историко-культурного анализа;

установление понятийного значения слова (по энциклопедическим словарям, общим и специальным);

анализ контекстов употребления слова (в том числе речевых народно-поэтических и книжно-литературных формул);

собирание ключевых признаков слова-концепта;

учёт семантических отношений с другими словами родной культуры;

ориентация на оппозитивную структуру этических концептов;

экспликация (объяснение) системы оценок.

Цель такого анализа – «создание концептуального портрета слова(слово на уровне текста), включающего в себя словарный портрет (слово на уровне словаря) и контекстуальный портрет слова (слово в контексте словосочетания)». Задача – «овладение языком концепта как единицей культурного значения» [7: 12].

Работа с концептом предполагает выполнение лингвокультуроло-гических заданий, ориентированных как на восприятие, анализ и воспроизведение школьником чужого текста, так и на создание собственного речевого произведения.

К сожалению, на данный момент нет ни одной работы, посвящённой проблеме адаптированного для школьников изучения концептов, не определён тематический принцип отбора концептов для работы с детьми.

Учитывая рекомендации методистов и результаты нашего исследования, представим круг тем, которые могут быть изучены в школе при работе с концептом «Русский, Русь»:

1. Образ русского человека в национальной картине мира (микротемы: «Образ человека-мастера», «Образ русского воина», «Образ женщины в русской культуре», «Образ русского народа» и т.д.);
2. «Русское слово» в художественном осмыслении;
3. Слово-образ «Русь» в национальной картине мира;
4. Художественное осмысление образа русской природа в литературе XIX (XX) веков.

Обратим внимание на тот факт, что данная тематика во многом соотносится с тематическим принципом в подборе дидактического материала в учебниках литературы и русского языка, поэтому мы можем утверждать, что перечисленные темы найдут место в образовательном процессе вне зависимости от программы, по которой учатся школьники.

Предложенная тематика может быть использована как для построения системы тематических уроков, посвященных словарно-семантической (концептной) работе в рамках развития речи, так и для создания элективного курса для школьников, посвященного изучению слова в аспекте «Язык и культура».

Оптимальным возрастом для работы, связанной с концептуальным анализом слова, является средний и старший подростковый возраст, так как на данном этапе психологического развития школьника происходит смена типов мышления с конкретного на образный и абстрактный.

Отметим также направления, в рамках которых можно вести работу с концептом «Русский, Русь» на тематических уроках русского языка, литературы и на факультативных занятиях:

1. Знакомство с языковой картиной мира народа; моделирование общеязыкового представления, стоящего за словом («Что сообщает сам язык о концепте?»);

2. Комплексный анализ литературного текста с опорой на значения ключевых концептов русской культуры и знакомство с поэтической картиной мира различных писателей, с художественным словом-образом («Каким предстает данный концепт в художественной картине мира писателя?»);

3. Формирование на базе художественного и общеязыкового концептов индивидуальной картины мира ученика, личностного концепта, индивидуально-авторского решения «культурной темы».

Продемонстрируем на примере упражнений то, как можно реализовать концептную методику на уроках русского языка:

Работа с концептом национальной картины мира

* Упражнение на конструирование (достраивание, восстановление) текста. Цель – формирование ценностной картины мира (как фрагмента языковой картины мира) в тезаурусе языковой личности ученика.

*Дополните текст пропущенными словами, сохраняя его идею. Перед вами национальные портреты, существующие в представлении людей западной культуры.*

В сердце любого народа всегда хранится нечто заветное, нечто такое, что представляет собой его сокровище – не то, за что он себя выдаёт, а то, что он подлинно есть. Известный немецкий учёный Вальтер Шубар в работе «Европа и душа России» утверждает, что англичанин хочет видеть мир как …, француз – как …, немец – как …, русский – как … (казарма, салон, собор, фабрика). По-разному определяет каждый из них для себя и цель жизни: для англичанина это …, для француза - …, для немца - …, для русского - … (служение, прибыль, слава, власть). Отсюда и различия в восприятии ближнего: англичанин видит в ближнем …, француз - …, немец - …, русский - … (импонирующий ему человек, выгодный партнёр, брат, своёй подчинённый).

*Выразите своё отношение к прочитанному. Используйте конструкции: «Я согласен с немецким учёным в том, что…» ИЛИ «Никак не могу согласиться с уважаемым немецким учёным в том, что…» Аргументируйте свою позицию.*

* Задание, ориентированное на присвоение (осмысление и переживание) учеником ценностей, заложенных в общеязыковые концепты.

*На основе пословиц из «Словаря живого великорусского языка» В.И. Даля, расскажите о том, какие черты национального характеры русские признают своими достоинствами, а какие – недостатками. Какое из высказываний, на ваш взгляд, называет самое главное качество русских? Почему? (В старших классах: подтвердите своё мнение примером из литературного произведения).*

Русскiи Богъ – авось, небось да как-нибудь.

Русскiи умретъ, а живой въ руки не дастся.

Русскiи человЂкъ безъ родни не живетъ.

Русскiи человЂкъ добро помнитъ.

Русскiи человЂкъ заднимъ умомъ крЂпокъ.

Русскiи человЂкъ и Бога слопаетъ.

Русскому здорово, а нЂмцу смерть.

Пословицы и все произведения устного народного творчества – благодатный материал для размышлений о русском национальном характере. Аналогичная работа может проводиться с пословицами о русской природе, русской речи из сборника «Пословицы русского народа» В.И. Даля.

* *В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой значение слова «русский» объясняется так: (2) «относящийся к русскому народу, национальному характеру, образу жизни, культуре, а также к России, её территории, внутреннему устройству, истории; такой, как у русских, как в России». Проиллюстрируйте это определение словосочетаниями-примерами, которые, на ваш взгляд, являются эмблемами русской культуры.*

*Сравните свои предположения с материалами словаря:*

Русский язык. Русский богатырский эпос. Русское деревянное зодчество. Русские народные песни. Русский романс. Русское гостеприимство. Русская кухня. Русский национальный костюм. Русская тройка. Русская зима. Русская рубашка (косоворотка).

*Напишите сочинение-миниатюру о том предмете русской действительности, наименование которого следовало бы, на ваш взгляд, С.И. Ожегову включить в иллюстративный материал словаря.*

* *М.В. Ломоносов писал: «Карл Пятый, римский император, говаривал, что ишпанским языком с Богом, французским с друзьями, немецким с неприятелем, итальянским с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно, ибо нашёл бы в нём великолепие ишпанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатую и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языков».*

*Согласны ли вы такой характеристикой русского языка? Докажите примерами правильность каждого определения.*

Работа с концептом поэтической картины мира.

* В современной школе востребованной формой учебной деятельности является исследовательская работа ученика по русскому языку и литературе. Темой исследования может стать художественное осмысление определённой грани концепта «Русь, русский» в поэтическом мире различных авторов (Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, Н.С. Лескова, С.А. Есенина и др.). Возможно проведение сопоставительного анализа поэтического слова-образа в произведениях нескольких писателей.
* На уроках как русского языка и литературы, так и истории в старшем звене учащимся может быть предложено следующее упражнение:

*Русский историк В. О. Ключевский писал, что у русской души два начала: ленивое лежание и молниеносная деятельность. Какими причинами вы объясните эту загадку русской души? Оформите свои мысли в жанре письма к другу иностранцу.*

* *В старших классах целесообразно готовить учащихся к написанию сочинения-рассуждения, основанного на анализе высказываний русских и зарубежных выдающихся исторических деятелей о русской культуре, национальном характере и т.п. (данный вид работы сейчас востребован в связи с написанием рецензии в блоке «С» ЕГЭ).* Ребятам следует аргументировать свою позицию цитатами или примерами из художественных произведений.

Предметом анализа могут быть следующие высказывания:

В. Ключевский писал: «Мы работаем не тяжем, а рывом, хотя рыв часто могучий. Равномерной методичности, настойчивости, внутренней дисциплины – болезненнее всего не хватает русскому характеру, это, может быть, главный наш порок…»

*Согласны ли вы с высказыванием историка? Что бы вы добавили к характеристике русского человека как работника?*

Великорус - историк от природы: он лучше понимает свое прошедшее, чем будущее; он не всегда догадается, что нужно предусмотреть, но всегда поймет, что он не догадался. Он умнее, когда обсуждает, что сделал, чем когда соображает, что нужно сделать. В нем больше оглядки, чем предусмотрительности, больше смирения, чем нахальства.

В. Ключевский

Россия - фантастическая страна духовного опьянения [...] В России, в душе народной есть какое-то бесконечное искание, искание невидимого града Китежа, незримого дома. Перед русской душой открываются дали, и нет очерченного горизонта перед духовными ее очами. Русская душа сгорает в пламенном искании правды, абсолютной, божественной правды и спасения для всего мира и всеобщего воскресения к новой жизни. Она вечно печалуется о горе и страдании народа и всего мира, и мука ее не знает утоления.

Н. Бердяев

Есть соответствие между необъятностью, безгранностью, бесконечностью русской земли и русской души, между географией физическою и географией душевной. В душе русского народа есть такая же необъятность, безграничность, устремленность в бесконечность, как и в русской равнине.

Н. Бердяев

В характере русского человека - не будучи счастливым самому, стремиться осчастливить всех.

А. Авторханов, историк и публицист ХХ века

4) *На уроках литературы, посвящённых творчеству отдельных писателей, разговор о личности того или иного автора может быть связан с анализом высказывания, раскрывающего представление художника о «русском»:*

Не может русский человек быть счастлив в одиночку, ему нужно участие окружающих, а без этого он не будет счастлив (В. Даль).

Страданием своим русский народ как бы наслаждается (Ф. Достоевский).

Есть у русского человека враг, непримиримый, опасный враг, не будь которого, он был бы исполином. Враг этот - лень (Н. Гоголь).

Русский народ, этот сторукий исполин, скорее перенесет жестокость и надменность своего повелителя, чем слабость его; он желает быть наказываем - по справедливости, он согласен служить - но хочет гордиться рабством, хочет поднимать голову, чтобы смотреть на своего господина, и простит в нем скорее излишество пороков, чем недостаток добродетелей (М. Лермонтов).

Творческая работа учащихся, связанная с их авторским решением «культурной темы».

* Упражнения на моделирование метафорического «портрета», с опредмечиванием отвлечённого понятия, стоящего за словом:

*Составьте цветовой (звуковой) портрет русского национального характера (Руси).*

Создание текста на основе ассоциативно-смыслового развёртывания заданного художественного образа и сопоставление собственной интерпретации этого образа с авторской.

*Продолжите строки:*

**Это была прямо русская душа …** (правдивая, честная, простая, но, к сожалению, немного вялая, без цепкости и внутреннего жара) (И.Тургенев).

**Русский язык – это** … (и личность, и весь народ, и вся его культура, всё наше наследство, достояние) (В. Белинский) ИЛИ (клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками! Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием: в руках умелых оно в состоянии совершить чудеса) (И. Тургенев).

Моделирование метафорического портрета на основе «собирания» (из разных поэтических источников) ключевых признаков слова-концепта.

*Составьте метафорический портрет русского языка (русского человека, русской природы) на материале художественных произведений русских писателей.*

Работы этого блока оформляются учениками в виде сочинения, эссе. Особое место уделяется цитации художественных текстов, использованию в речи сравнений, антитез, ассоциативных отступлений.

Итогом любого вида работы с концептом (словарного, ассоциативно-интуитивного, контекстуально-метафорического) должно быть осмысление значимости слова-образа в языковой картине мира.

Методисты при работе с детьми предлагают упражнения, требующие оценки материала и активной речевой деятельности школьника, так как только то, что сказано ребёнком, становится неотъемлемой частью его личности.

Безусловно, воспитание языковой личности как субъекта национальной культуры не должно быть гипертрофированным и предполагает грамотную работу педагога. Учитель-предметник должен иметь твёрдую собственную позицию относительно рассматриваемого вопроса. На уроке роль наставника должна заключаться в том, чтобы натолкнуть ученика на размышления, чтобы стимулировать ребёнка высказывать свои мысли, рассуждать, оценивать мнения других людей.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В литературоведении концепт предстает как микромодель системы «литература». Если сопоставлять вербально выраженный концепт как микросистему с макросистемой «литература», то внутренняя форма предстанет как позиционная и смысловая аналогия «автора», создателя художественного произведения.

В современном литературном образовании осмысление художественного произведения с учѐтом роли концепта предлагалось не раз.

В исследовании были выполнены следующие виды работ:

1. Рассмотрена специфика научного понятия «концепт».

2. Выявлены особенности использования термина «художественный концепт» при анализе литературного текста.

3. Обоснована методическая интерпретация понятия «художественный концепт» и роль художественных концептов при изучении литературы в старших классах общеобразовательной школы.

4. Исследованы ценностные ориентации и представления о концептах в сознании учащихся 5-11 классов, выявить уровень их литературного развития.

5. Разработаны методические подходы при изучения художественных концептов на уроках литературы в 5-11 классах общеобразовательной школы.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абрамов В.П. Синтагматика семантического поля (на материале русского языка). / Под ред. Г.П.Немца; Ростов н/Д: Изд-во Ростовского гос. ун-та, 1992. 112 с. ISBN 5-7507-0737-7.
2. Абрамов В.П. Семантические поля русского языка. — М.; Краснодар: Акад. пед. и соц. наук РФ, Кубанского гос. ун-та, 2003. 338 с.
3. Абрамов В.П., Абрамова Г.А. Новые возможности лингвистики текста / XI Конгресс МАПРЯЛ: Мир русского слова и русское слово в мире. Том 1. Херон, София, 2007. - С. 3-7.
4. Абрамов В.П. О содержании понятия «Современный русский литературный язык» // Концептуальность и дискретность в языке и речи // Материалы Международной науч. конф. Краснодар, 2007. - С. 176-177.
5. Алефиренко Н.Ф. Смысловая структура текста // Текст как объект многоаспектного исследования: Сб. ст. науч.-метод. семинара «Textus» — Вып. 3. Ч. 1 СПб. - Ставрополь, 1998. - С. 35-39.
6. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. — М.: Высшая школа, 1991. 140 с.
7. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. - 444 с.
8. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. М.: Наука, 1993.
9. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990.-С. 5-32.
10. Бабенко J1.I'., Васильева И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. — Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2000;- 534 с.
11. Бабенко Л;F. Филологический? анализ художественного текста; -М.: МГУ, 20041-464 с.
12. 16. Бабушкин А;П; Типы концептов в; лсксико-фразеологической семантике языка. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. 104 с.
13. Бычкова Т.А. Концепт «жизнь смерть» в идиостиле М.Зощенко. Дис. . канд. филол. наук. — Казань, 2004. - 162 с.
14. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. М.: Логос, 2004. -280 с. ISBN 5-94010-187-9.
15. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. М.: Высшая школа, 1991. - 175 с.
16. Вежбицкая А. Язык Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1997.-416 е.,
17. Веселова Р.И. Концепт «воля» в трудах В.И.Даля (опыт лингвокультурного анализа) Электронный ресурс.: Дис. канд. филол. наук. Иваново, 2004.-160 с.
18. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. Избранные труды. М.: Наука, 1980. - 360 с.
19. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). — М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1997. 160 с. ISBN 5-83456-799-1.
20. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Монография. Сочи: РИО СГУТиКД, 2000.
21. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика! как разновидность интерпретирующего подхода // вопросы языкознания. 1994. — № 4. - С. 17-32.
22. Демьянков В.З: Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке//Вопросы филологии: 2001. - № 1. - С. 35-47.
23. Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. — Калинин: Калининский гос. ун-т, 1998. 95 с.
24. Иващенко Е.В. Концепт роза в поэтическом творчестве В.А.Жуковского. Ставрополь, 2004. - С 370^374:
25. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. -Волгоград, 2002.
26. Карасик В;И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И.Карасик. М.: Гнозис, 2004: - 390 с.
27. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения//Язык и личность.— М.: Наука, 1989; — С. 3-8.
28. Колесов В.В. Концепт культуры: образ понятие - символ // Вестник С.-Петербург, ун-та: Сер. Языкознание, литературоведение. — СПб.: Златоуст, 1992: - С. 14-20.
29. Колесов В.В. О логике логоса в сфере ментальности // Мир русского слова № 2, 2000; 52-70.
30. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. В 5-ти кн. — СПб.: Филологический факультет С.-Петербург, гос. ун-та, 2001. — 304 с.
31. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковойкартины мира // Роль человеческого фактора в познании и языке: Язык и картина мира. -М.: Наука, 1988. — С. 141-172.
32. Кубрякова Е.С. Обеспечение речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона / Е.С.Кубрякова // Человечнский фактор в языке: язык и порождение речи. М: Наука, 1991. - С. 82-140 (б).
33. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика — психология когнитивная наука // Вопросы языкознания. — 1994, №4.-С. 34-47.
34. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение. — М.: Языки славянской культуры, 2003. 397 с.
35. Лисицын A.I". Концепт свобода воля - вольность в русском языке: Автореф. дис. . канд. филол. наук.— М;, 1996;-16;с.
36. Лихачев Д.С. Статьи разных лет / Ред. Т.К.Пушай, В TI. Расторгуев; Худож. В.В;Курочкин. Тверь: Тверское обл. отделение рос; фонда культуры, 1993. - 146 с.
37. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. — Л., 1972.
38. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. М.: Academia, 1997. - С. 202-212. ISBN 5-87444-045-3.
39. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учеб. пособие / В.А.Маслова. 2-е изд., испр. - М;: Флинта: Наука, 2006. - 296 с. Михеев М. Отражение слова «душа» в наивной мифологии русского языка (опыт размытого описания образной коннотативной семантики) // Фразеология в контексте культуры. — М., 1999. — С. 145-158.
40. Никитина С.Е. О концептуальном анализе в народной культуре // Логический анализ языка. Культурные концепты. М.: Наука, 1991. — С. 117-123.
41. Новиков Л.А. Семантика русского языка. М.: Высш. школа, 1982. - 272 с.
42. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. — М.: Русский язык, 1988.-300 с.
43. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. -Воронеж: Изд-во Воронеж, гос. ун-та, 2001. 192 с.
44. Стернин И.А. Толерантность и коммуникация / И.А.Стернин // Философские и лингво-культурологические проблемы толерантности. -Екатеринбург, 2003. С. 331-344.
45. Стернин И.А. Проблемы формирования категории толерантности в русском коммуникативном сознании. Екатеринбург, 2004. - С. 130-149.
46. Толстая.С.М. Славянские мифологические представления о душе // Славянский и балканский фольклор. Народная демонология. -М.: Изд-во «Индрик», 2000. С. 52-95.
47. Уфимцева Н.В. Тендер и формирование языковой способности // Тезисы докл. Второй Международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация», МГЛУ. -М., 2001. С. 108-109.
48. Чернейко Л.О. Гештальтная структура абстрактного имени // Филологические науки, 1995. № 4. — С. 78-83.
49. Чернейко Л.О. Металингвистика: хаос и порядок / Чернейко Л.О. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. 2001. № 5. - С. 39-52.
50. Чернейко Л.О., Долинский В.А. Имя СУДЬБА как объект концептуального и ассоциативного анализа // Вестник МГУ. Сер. 9, филология. 1996. № 6.
51. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Киев: Гос. библиотека Украины для юношества,' 1996. — 384\* с.
52. Сарнов Б.М. Смерть и бессмертие Осипа Мандельденштама // Литература (приложение к газете «1 сентября»), 2003, № 42, 43.
53. Смирнов И.П. Роман тайн «Доктор Живаго». — М.: Новое литературное обозрение, 1996.
54. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. — М., 1989.-2732 с.
55. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996. 200 с. ISBN 584632819-6.
56. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. — М.: Изд-воМГУ, 1996. — 245 с.
57. Кузнецов A.M. Этнолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. - С. 597-598.
58. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС). М., 1990. -682 с.
59. Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В.М.Кожевникова, П.А. Николаева. -М.: Сов. энциклопедия, 1987. 855 с.
60. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 3. Изд-во: Языки славян, культуры, 2003. 624 с. ISBN 5-94457-131-4.
61. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 3-е издание, стереотипное. -М.: «Азъ», 1995. 928 с. ISBN 5-85632-008-8.
62. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: «Агаф», 2001. - 600 с.
63. Русский ассоциативный словарь / Под ред. Ю.Н.Караулова. М.: ИРЯ РАН, 1996.
64. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П.Евгеньевой. М.: Русский язык, 1999.
65. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Т. 1. -М.: Рус. яз., 1985.