

Н. Л. Мишати́на

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ И ЕЕ ТЕРМИНОСИСТЕМА

Исследуется процесс формирования понятийно-терминологического аппарата методической лингвоконцептологии. Понятие «методическая лингвоконцептология» рассмотрено как научная дефиниция. Выявлены наиболее значимые и актуальные понятия, репрезентирующие методическую лингвоконцептологию. Раскрыто содержание методических терминов «лингвокультурологический портрет слова» (имени концепта), «концептоцентрическое эссе», «лингвокультурологическая задача».

Ключевые слова: терминосистема, методическая лингвоконцептология, семантическое портретирование имени концепта, лингвокультурологический портрет слова, концептоцентрическое эссе, лингвокультурологическая задача.

N. Mishatina

METHODOLOGICAL LINGUOCONCEPTOLOGY AND ITS TERMINOLOGICAL SYSTEM

The article presents a study of concept and terminology development process in the field of methodological linguoconceptology. The concept of methodological linguoconceptology is given a scientifically-based definition. The article determines most essential and relevant concepts representing methodological linguoconceptology; it reveals the content level of a “linguocultural word portrait”, “concept-centric essay”, and “linguocultural task” as methodological terms.

Keywords: terminological system, methodological linguoconceptology, semantic portrait of the word (name of the concept), linguocultural word portrait, concept-centric essay, linguocultural task.

Для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов или явлений на те понятия, которыми она пользуется.

Л. С. Выготский

Постановка проблемы. Один из основателей научной школы российской лингвокультурной концептологии С. Г. Воркачев, подводя итоги ее двадцатилетнего «жизненного цикла» (1991–2011), выход лингвоконцептологии в лингводидактику назвал симптоматичной «точкой роста»

нового направления антропологической лингвистики [5]. В 2014 году методическая лингвоконцептология уже отнесена к *формирующимся научно-методическим школам Герценовского университета* [32, с. 126–132]. В 2017 году в коллективной монографии «Методическая лингвоконцеп-

тология: итоги и перспективы развития» (науч. ред. Н. Л. Мишати́на) [19] впервые осуществлено научное комплексное исследование основных направлений и тенденций развития российской методической лингвоконцептологии. Масштабное издание явилось плодом уникального научного сотрудничества и кооперации известных российских лингвистов (Н. С. Болотнова, С. Г. Воркачев, В. А. Ефремов, В. И. Карасик и др.) и методистов-лингвоконцептологов, представляющих разные научные школы и направления (Н. С. Болотнова, А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, Н. Л. Мишати́на, Л. И. Новикова, Л. П. Сычугова, Л. А. Ходякова, И. П. Цыбулько, М. И. Шутан и др.). В научно-методическом сообществе монография была определена как «действительно целостное научное издание» с «высокой степенью проработанности поднятых проблем» [12, с. 143], с «большим опережающим вложением» в теорию и практику методики обучения русскому языку на всех образовательных уровнях [32, с. 11] и даже отнесена «в некотором роде к энциклопедическим изданиям» [24, с. 87]. В этом контексте весьма убедительно и объективно воспринимаются слова С. Г. Воркачева о необходимости объединения всех российских методистов-лингвоконцептологов «уже на институциональной основе» [7, с. 61].

Чтобы это объединение состоялось, научный дискурс методической лингвоконцептологии не должен быть подобен Вавилонскому столпотворению из-за разнообразия различных терминологических допущений, поскольку гносеологическая дистрофия (справедливо определяемая Е. И. Пассовым как «органический недуг методики» [26]) затрудняет взаимопонимание. Преодолеть в некотором роде «терминологическую распутицу» (Е. И. Пассов) — это значит, используя концептуальную метафору Г. П. Щедровицкого, запустить «верстак» методологической работы, на котором терминологический аппарат методической лингвоконцептологии можно бу-

дет в той или иной степени отрефлексировать, преобразить и отформатировать. Здесь очень важны терминологические договоренности между учеными, поскольку речь идет об инвентаризации терминологического аппарата, который складывался в течение последних 20 лет.

Настоящая статья не ставит своей задачей дать полный анализ динамичного понятийно-терминологического аппарата методической лингвоконцептологии. Это только первая попытка сделать проекцию некоторых научных терминов в антропологическую лингвометодику XXI века.

1. Методическая лингвоконцептология как научная дефиниция.

Название нового направления современной методики обучения русскому языку (как родному) оформилось не сразу. В большинстве культуроориентированных исследований, одной из методологических основ которых стала теория концепта, как правило, направление терминологически определялось и определяется через понятие «подход»: *культурологический* (А. Д. Дейкина, Т. Ф. Новикова), *лингвокультурологический* (Н. Л. Мишати́на, Л. Г. Саяхова, Т. К. Донская, О. Н. Левушкина, Е. В. Любичева, Н. А. Судакова, И. Ю. Токарева и др.), *лингвоконцептоцентрический* (Н. Л. Мишати́на), *культуроведческий* (Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Л. А. Ходякова, Л. И. Новикова, Л. П. Сычугова, Г. Ю. Ключева и др.), *аксиологический* (А. Д. Дейкина).

Отсутствие единства в позициях исследователей-лингвоконцептологов привело к поиску общего методического термина, который бы устроил всех. Ведь «о понятиях люди договариваются, конструируя их для того, чтобы “иметь общий язык” при обсуждении проблем» [13, с. 22]. В качестве такого термина был предложен сначала термин *педагогическая лингвоконцептология* [21], а затем получил обоснование термин *методическая лингвоконцептология* [19, 22] с ее ориентацией на лингвоконцеп-

тологию как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку.

Данный термин сложился не сразу, поскольку менялся в ходе эволюции самого имени «концепт» за счет атрибутивного расширения последнего: «концепт — синоним понятия сначала стал “культурным концептом”, а затем “лингвокультурным”» [6, с. 136]. Соответственно менялся и «маршрут методической мысли»: от *концептной методики* к *(лингво)концептоцентрической методике* и, наконец, к *методической лингвоконцептологии*: теории и практике обучения оптимальным средствам введения в культуру (систему концептов) сквозь призму языка современного ученика — как формирующуюся языковую личность, субъекта индивидуальной картины мира. Для методики решающую роль сыграл тот факт, что в ходе эволюции к понятийному содержанию концепта, отражающему его дефиниционно существенные признаки, добавились образная составляющая, включающая культурно значимые символические и ценностные смыслы, и собственно языковая («значимостная»), отражающая включенность имени концепта в лексическую систему конкретного естественного языка [6, с. 104–105].

Методическая лингвоконцептология (термин поддержан основателями лингвокультурной концептологии С. Г. Воркачевым и В. И. Карасиком) — это результат интеграции лингвоконцептологии и частной лингводидактики.

Как правило, название научного направления задается его объектом, и в силу очевидного факта категориальный аппарат методической лингвоконцептологии должен быть направлен на исследование процесса формирования концептосферы современной языковой личности школьника, ее мировоззренческих оснований и обучения вариативному и ситуативно обусловленному представлению актуальных смыслов в процессе активной и мотивированной куль-

турно-речевой (ценностно-ориентационной) деятельности.

2. Лингвокультурологический портрет в современной научной парадигме.

В лингвистике портрет является относительно новым способом лингвистического описания. В парадигме современных гуманитарных наук, как правило, этот термин используется в двух значениях: 1) жанр, 2) исследовательская методика, прием обобщения.

Современной науке известны разные модификации собственно лингвистического портрета: *речевой портрет, языковой портрет, ассоциативный портрет, лексикографический портрет, культурно-языковой портрет, семантический портрет, этнолингвистический портрет, лингвокультурологический портрет* и т. д. Данные модификации зависят от вида языковой информации, лежащей в основе создания «картины», а также характера «портретируемого» явления [29, с. 19–20].

Понятие лингвистического портрета было введено в отечественное языкознание Ю. Д. Апресяном. Оно открывало путь к описанию языковой картины мира и моделированию целостного взгляда на мир. Ученый говорит о двух направлениях в исследовании наивной (языковой) картины мира: исследование отдельных концептов и «поиск и реконструкция присущего языку цельного, хотя и “наивного” взгляда на мир» [1, с. 350]. В фокусе внимания культуроориентированной лингвометодики находятся три вида лингвистического портрета: *лексикографический, лингвокультурологический* и *семантический* портреты.

Понятие «лексикографический портрет» (введенное в научный оборот также Ю. Д. Апресяном) — это главное понятие современной системной лексикографии, базирующейся на концепции интегрального описания слова: «лексикографический портрет — по возможности исчерпывающая характеристика всех лингвистически

существенных свойств лексемы, выполненная в рамках интегрального описания языка» [2], связанного с попытками систематизировать словарное описание, сделать его максимально адекватным языковой системе. Лексикографический портрет — это «такое описание слова, при котором исследуются семантика, сочетаемость, фразеологические, стилистические, прагматические, коммуникативные и другие свойства каждого лексического значения данного слова» [30]. Под лингвокультурологическим портретом в рамках лингвокультурологии понимается «исследовательский конструкт, построенный на анализе языковых фактов, интерпретированных с позиций культуры, эксплицирующий жизненные представления, этические нормы и ценностные установки носителей лингвокультурной общности» [29, с. 26–27].

В лингвистических работах единого, общепризнанного определения этого термина не существует. Как показал анализ методических статей в журнале «Русский язык в школе» (2000–2018), написанных в лингвокультурологическом ключе, иногда авторы по сути даже сблизжают данное понятие с понятием «лексикографический портрет» (в понимании Ю. Д. Апресяна).

Для одних методистов-концептологов методологической основой методики создания лингвокультурологического портрета слова [30, 31] является концепция интегрального описания слова Ю. Д. Апресяна и разрабатываемая В. В. Красных лингвокультурологическая теория стереотипов. Так, например, авторская методика составления словарной статьи «Стереотипный образ слова» Е. В. Устьянцевой включает: 1) вводную часть, в которой указывается, в какой роли может выступать данная единица: как мифологический образ, персонаж фольклора, как стереотипный образ или как средство характеристики (человека, предмета или ситуации); 2) раздел статьи, посвященный бытованию данной единицы в фольклоре (если таковое имеет место)

и/или в библейском дискурсе; 3) раздел словарной статьи, содержащий описание стереотипного образа с опорой на корпус примеров из современной литературы, СМИ, публицистических текстов, политического дискурса и повседневного общения русскоговорящих; 4) наконец, раздел собственно словарной статьи — употребление «именования» в речи [30].

Соединение лексикографического портретирования слова (на примере интегрального описания слова *число*) с жизнью этого слова как имени концепта «Число» в поэтических текстах М. И. Шутаном постулируется как «комплексное исследование концепта» [33].

В концепцию комплексной (многоаспектной) работы со словом Л. И. Новиковой [25, с. 7–11] заложена идея познания слова как единого целого, заключающего в себе «целый мир, закодированный в звуках и буквах» [25, с. 8]. Предложенная ученым система авторских методов и приемов направлена имплицитно на создание лингвокультурологического портрета слова, хотя сам автор этот термин не использует. Назовем только один из методов — *метод построения полей смыслов* (заполнение по схеме «полей» вокруг записанного в центре доски слова): сверху — «слова-спутники» (ассоциации), внизу — «слова-родственники» (однокоренные слова), справа — «слова-друзья» (синонимы), слева — «слова-враги» (антонимы) и т. д.

Белгородским ученым Т. Ф. Новиковой разработана интеграционная проектная методика «Уроки одного слова», позволяющая выходить «не только на понятийный, но и на смысловой и ценностный уровни слова, учитывать историю, культурный фон, “вертикальные” и “горизонтальные” связи взятой в качестве объекта исследования определенной лексической единицы» [23, с. 37].

А. Д. Дейкина и О. Н. Левушкина к семантическому портретированию слова (имени концепта) обращаются в рамках разрабатываемой ими методики лингвокульту-

рологической характеристики текста [10, с. 12–17], которая включает составление «ассоциативного портрета» выделенного ключевого концепта текста, его семантизацию (работа с лингвистическими словарями) и культурологический комментарий к данному ключевому концепту. Таким образом, как считают авторы, лингвокультурологическая характеристика текста является для учителя прежде всего обучающим методом работы с текстом (методологический аспект), для учащихся — видом учебной деятельности (технологический аспект) и видом школьного сочинения (реализующий аспект).

Лингвокультурологическое портретирование имен концептов как единиц высшей степени абстрагированности (по сути, обыденных аналогов базовых философских категорий) в российской методике (русский как родной) получило развитие начиная с 2000 года [20]. Авторская методика «собрания» словесного/лингвокультурологического портрета имени концепта (оба термина использовались в качестве взаимозаменяемых) строилась на основе концепции *семантического портретирования* имен базовых смыслов культуры в русле лингвокультурной концептологии С. Г. Воркачева: *«моделирование какого-либо лингвокультурного концепта представляет собой создание портрета его имени в полноте семантических признаков, задаваемых составляющими этого концепта»: понятийной (образующей дефиниционный каркас концепта), образной (разделяемой на перцептивную, метафорическую, прецедентную) и значимостной, собственно языковой (куда входят парадигматика, синтагматика и этимология имени концепта; определяется местом, которое занимает это имя в лексической системе языка) [8, с. 18–19]. Ключевая идея словесного (в том числе ассоциативного, словарного, метафорически-образного) портретирования имени концепта (интегрированной единицы языка и культуры) в учебных целях — моделирова-*

ние личностного концепта как варианта индивидуального знания — системы личностных смыслов, координирующих с системными значениями слова — имени концепта [21, с. 108–121].

В. З. Демьянков делает следующее наблюдение: «...Понятия конструируются, а концепты существуют сами по себе, и портретировать их — значит только более или менее приблизительно реконструировать» [13, с. 22]. О сложности портретирования концепта (поскольку концепт — симулякр, то есть не реальность, а ее отражение) пишет и Ю. Е. Прохоров в своей книге «В поисках концепта», подчеркивая, что в исследовании концепта проявляются «(и это, безусловно — во-первых!) собственные интеллектуальные возможности автора» [27, с. 159].

Наиболее сложна для учителя методическая разработка понятийной составляющей лингвокультурного концепта, отражающей «дискурсивность и рациональность представления смысла, восходящие к логике» [8, с. 16]. Она извлекается, с одной стороны, из словарных толкований членов лексического ряда, посредством которых вербализуется этот концепт и где отражаются представления «обыденного сознания» о его семантике. С другой стороны, наполнение понятийной составляющей может осуществляться за счет «обработанного продукта» — дефиниций, содержащихся в научных и философских текстах. Источником же семантического наполнения метафорически-образной подсоставляющей концепта становятся художественные, прежде всего поэтические тексты, афористика и паремический корпус, а также связанная с концептом символика [8, с. 18]. Поскольку слово является именем концепта, то в процессе концептуального анализа текста совмещается рефлексия лингвистическая (обращенная на значения) и рефлексия нозматическая, смысловая, что указывает на свойственные данной культуре стратегии смыслообразования.

Портретирование мировоззренческих концептов — задача трудоемкая и сложная, тем не менее потребность в учебных семантических портретах имен концептов русской культуры в школьной практике сегодня велика, хотя бы в связи с подготовкой к итоговому сочинению нового формата, формулировки тем которого акцентируют внимание учителей и учеников на осмысление ключевых концептов русской культуры. В этом видится одно из объяснений активного развития методики портретирования слова (М. А. Бабурина, Е. С. Богданова, М. А. Быстрицкая, А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, Ю. В. Малкова, Н. Л. Мишатица, Л. И. Новикова, Т. Ф. Новикова, Т. Н. Трунцева, Е. В. Устьянцева, Л. А. Ходякова, И. П. Цыбулько, Н. В. Черникова, И. А. Шерстобитова, М. И. Шутан и др.). В целом исходные позиции методистов-лингвоконцептологов, несмотря на разные стратегии моделирования концептов русской культуры, сходятся в следующем: концепт как комплексная единица имеет концептуальное содержание (необходимо включает в себя экстралингвистические знания: так называемую «энциклопедическую» информацию об объекте, культурные коннотации и ассоциации, элементы коммуникативно-прагматической сферы и пр.) и языковое (точнее, системно-языковое) значение. 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 — языковая семантика выступает как одно из главных средств репрезентации концептуального содержания.

Поэтому представляется, что в исследовательском ракурсе перечисленные подходы к освоению концептов русской культуры вполне совместимы (вербальное портретирование в языке, тексте или дискурсе) и в конечном итоге ведут к созданию линг-

вокультурологического портрета слова (имени концепта). Очевидно, методической мыслью вполне может быть отрефлексирован и принят в качестве общего термина «лингвокультурологический портрет слова». Заметим, что именно этот термин, как показывает изучение образовательного пространства Интернета, наиболее часто используется учительской и ученической (в названиях детских исследовательских работ) аудиториями.

4. Концептоцентрическое эссе: новый термин школьного жанроведения.

В настоящее время чрезвычайно интенсивно развиваются отношения жанроведения с лингвокультурологией и концептологией [11, с. 247]. К наиболее актуальным в современной теории речевых жанров относится проблема «жанр и культура». Один из ее аспектов — «жанр и концепт», поскольку теория речевых жанров и теория концептов «в равной степени отвечает общей семантизации современной лингвистики» [11, с. 248–249], а «жанры составляют важную часть тех смыслов, которые включаются в концепт» [11, с. 250].

Идея интеграционного жанр-концептологического (или дискурс-концептологического) характера является актуальной и для методической лингвоконцептологии, которая раздвинула рамки школьного жанроведения, разработав новую междисциплинарную жанровую форму — концептоцентрическое эссе как опыт моделирования процесса интерпретации смысложизненных концептов [21; 22, с. 106–119].

Представим кратко наше видение основных особенностей жанра эссе сквозь призму работы с концептами.

Во-первых, укажем на интегративность данного жанра, включающего разные способы человеческого освоения мира (художественного, научного, религиозного; образного и понятийного; абстрактного и конкретного). Сущностным же свойством концепта является его способность накап-

ливать информацию в разных типах дискурса, а его содержательная структура включает понятийную и образную составляющие (в этом едины все лингвоконцептологи).

Во-вторых, эссе в качестве универсальной формы познания — жанр объяснительный. Концепты как безобъемные (в отличие от понятий) чистые смыслы [28, с. 73], расширяющие рамки языкового объяснения мира и человека в нем, могут стать структурообразующей основой эссе, которое отличает плотность языка и плотность мысли — «принцип тесноты смыслового ряда» (если переформулировать тыняновский «принцип тесноты стихового ряда») [15].

В-третьих, для линейной структуры эссе характерна ассоциативная «нелинейность». Именно ассоциативный компонент в форме образно-метафорических коннотаций либо прецедентных связей считается определяющим в семантике лингвокультурного концепта.

В-четвертых, индивидуальность жанра эссе хорошо корреспондирует с «природой» концепта — его принадлежностью сознанию субъекта. В жанровой форме концептоцентрического эссе происходит объективация нескольких интеллектуальных процедур: 1) проблематизации (эссе — это «семантическая многозначность»; «дискурс вопрошания, а не констатации»; «интеллектуальная провокация»); 2) интерпретации (как «условия возможности понимания себя и других в культуре и через культуру»); 3) саморефлексии («практика испытания пишущим себя в непрерывном движении мысли») [15].

И наконец, междисциплинарность жанра эссе (его относят и к истории литературы, и к истории нравов, и к истории философии) хорошо корреспондирует с междисциплинарной (или синтезной) сущностью концепта.

Термин *концептоцентрическое эссе* был введен в лингвометодику в 2000 году (по

умолчанию — лингвокультурологическое эссе) [20], и на сегодняшний день сложилась система приемов, на которых строится данный вид эссеистического текста: 1) *прием цитации* (способ «самовозрастания» культурных смыслов в индивидуальном сознании творящей личности) дает примеры афористической отточенности мысли как атрибута интеллектуальной прозы, к коей принадлежит жанр эссе; 2) *прием риторических вопросов* помогает раскрыть предположительность многих точек зрения («мнений» и «со-мнений») по проблеме, связанной с изучаемым концептом (использование риторических вопросов связано со значимой для эссе гносеологической категорией «мнения»); 3) *прием сравнений* как свойство жанра содержать примеры, в которых раскрывается параллелизм разных уровней бытия, его аналогическая структура; 4) *прием антитезы*, обнажающий ход авторской мысли; 5) *прием ассоциативных «отступлений»*, позволяющий совершать переходы из образного ряда в понятийный, из отвлеченного — в бытовой; 6) *прием ускоренного переключения из «фактологического» контекста мысли* (мыслей о фактах) в *«ментальный»* («мыслей о мыслях»: рассуждения о книгах, произведениях искусства, этических и эстетических проблемах, научных теориях, философских концепциях), а возможно, и обратно [16, с. 220], благодаря использованию прецедентных текстов как готовых *интеллектуально-эмоциональных блоков* (термин Ю. Н. Караулова); 7) *приемы моделирования диалогической структуры коммуникативной ситуации в эссе* и др. [21; 22, с. 112].

Совместными усилиями методистов происходит жанровая кристаллизация концептоцентрического эссе, которое обогащается новыми языковыми стратегиями и средствами.

Такими, к примеру, как разработанная Ю. В. Малковой оригинальная практика афористического письма, для тренировки гибкости мышления включающая ряд за-

даний: (1) комментарий афоризма, содержащего характеристику концепта (*Счастье — это не станция назначения, а способ путешествия* — NN); (2) самостоятельное завершение афористического высказывания, исходя из предложенного жанрового признака афоризма (*Счастье — это хорошее здоровье и плох... (плохая память)* — принципы парадоксальности и краткости); (3) задания на соотнесение (*Чувство чести — это что ...* и *Чувство совести — это что ...* /«что подумали бы обо мне отцы» и «что подумали бы обо мне дети»); (4) составление собственного метафорического афоризма — суждения или императива, связанного с концептом (*В каждом из нас есть свое море обид. Чем дальше заплываем, тем труднее вернуться*) и т. д. [18, с. 154–155].

Дальнейшее развитие методика обучения написанию концептоцентрического эссе получает и в публикациях рязанского ученого Е. С. Богдановой. Ею разработана система умений, актуальных для написания сочинения в заданном жанре: 1) *общие коммуникативно-речевые*, необходимые для осуществления речевой деятельности в письменной форме; 2) *жанровые*, важные для написания эссе; 3) *специальные*, обеспечивающие речевую деятельность в условиях анализа концепта и написания эссе на его основе [3, с. 171]. Основным методом подготовки к сочинению в жанре лингвоконцептоцентрического эссе и способом формирования необходимых для осуществления творческой письменной работы данного вида умений Е. С. Богданова называет коллективное лингвокультурологическое исследование ассоциативно-смыслового поля концепта, ибо «без специального обучения старшеклассники крайне редко выходят на уровень когнитивных метафор, оценок и символов» [3, с. 172]. Коллективное исследование концепта позволяет в будущем постепенно перейти в формат групповой, а затем и индивидуальной деятельности.

Востребованность потенциала концептоцентрического эссе, содержание которого predetermined личным мифом автора (автор строит концепт, а концепт строит его мировоззрение), очевидна. Нам представляется, что в процессе систематической работы в жанре концептоцентрического эссе формируется постепенно творческий тип Homo Scriptor, для которого за пределами школы учебный вопрос «Зачем пишу?» станет вопросом и персонологическим, и экзистенциальным, и социальным. Современному обществу не нужен гоголевский тип человека пишущего, для которого «жить — значит переписывать». Не случайно в последние годы концептоцентрическое эссе (сочинение-рассуждение на основе предложенного концепта) включено в КИМы ОГЭ по русскому языку и на его основе осуществляется подготовка к итоговому сочинению по литературе в XI классе.

5. Лингвокультурологическая задача как объект научной рефлексии.

В научно-методическом узусе постепенно закрепляется термин «лингвокультурологическая задача» [3, 4, 9, 14 и др.]. Он введен нами в 2000 году [20] и рассматривается как результат нашего субъективного отношения к продуктам прежней гносеологической деятельности ученых, зафиксированной в общеизвестной терминологии: «самодостаточная лингвистическая задача» (разработана А. Н. Журиным и А. А. Зализняком и направлена на развитие лингвистического мышления) и «самодостаточная филологическая задача» (разработана в научной школе Г. Г. Граник с ориентацией на овладение конкретными приемами квалифицированного понимания текстов как художественных, так и реальных). Способ конструирования понятий по аналогии на основе привычных терминов В. З. Демьянков относит к продуктивным способам [13].

Термин «лингвокультурологическая задача» объединяет тип учебных полифунк-

циональных задач на углубление или расширение концептосферы ученика как культурно-языковой / речевой личности (в понимании Ю. Н. Караулова), на развитие его лингвокультурного сознания; с одной стороны, воплощает метапредметную идею культуросообразного обучения, а с другой — психологическую идею «задач на смысл, на открытие смысла» (в терминологии А. Н. Леонтьева), что означает и «задач на жизнь» (в терминологии Д. А. Леонтьева), то есть задач, имеющих не только учебное, но и жизненное обоснование; а также в ходе художественно-литературной коммуникации «задач на совесть», то есть на наличие смысловых ориентиров (трансляции другим открытого художником смыслового обобщения) [17, с. 425–426].

Специфика лингвокультурологических задач заключается в том, что в них, во-первых, моделируются семантические составляющие лингвокультурного концепта; во-вторых, происходит органическое соединение логического, интуитивного и образно-эмоционального знания; в-третьих, в них языковая семантика соединяется со знаниями о мире (в понимании Ю. Н. Караулова). Таким образом, лингвокультурологическая задача рассматривается как проблема, включающая личностный контекст.

Разработанная классификация лингвокультурологических задач, направленных на моделирование лингвоконцепта, включает: 1) *лексико-семантические*, целью которых является создание словарного портрета концепта (слово на уровне Словаря — лингвистического и энциклопедического); 2) *структурно-семантические*, направленные на создание контекстуально-метафорического портрета концепта (слово на уровне словосочетания и микротекста); 3) *текстовые* (большинство из которых обращены к художественному тексту), цель которых — создание лингвокультурологического портрета имени концепта (слово на уровне Текста и в диалоге культур).

Приведем пример одной из задач (раздел «Лексика»).

Можно поставить вопрос: «К какой лексической группе принадлежат следующие глаголы: *извратить, заблуждаться, исказить, клеветать, ошибаться, лицемерить, оболгать, подтасовать, провраться, фальсифицировать?*» И это будет задача познания категории лексической синонимии. Но если мы одновременно с этой задачей попросим построить «лестницу бесстыдного вранья» (расположив на ней сначала глаголы со значением «неосознанная, непреднамеренная ложь», а затем глаголы со значением «преднамеренная ложь») и припомним литературные типы человека лгущего (*лжец-утешитель* — Лука, *лжец-гедонист* — Хлестаков, *лжец-хамелеон* — Очумелов, *лжец-забавник* — Василий Теркин и др.), это и будет «задача на смысл», «на жизнь» и «на совесть». Так подросток, изучая язык, входит одновременно в концептосферу русской культуры, о которой писал Д. С. Лихачев.

Решение лингвокультурологических задач рассматривается как практический метод и одновременно как средство обучения, целью которых является построение «практической философии» растущей личности обучающегося, его интеллектуально-речевое и эмоционально-нравственное развитие.

Выводы и перспективы исследования.

Терминосистема — это тот признак, который позволяет отделить научный дискурс от псевдонаучного. Обобщение точек зрения на определение нового направления методики русского языка, ориентированного на работу с лингвокультурным концептом, позволяет прийти к следующему заключению: термин «методическая лингвоконцептология», принятый ведущими учеными-лингвоконцептологами, представляется достаточно корректным и прозрачным. Описание понятийного аппарата методической лингвоконцептологии важно не только в интересах терминологического употребления,

но и для систематизации результатов исследований, выполненных в русле данной области знания. Обзор имеющихся на сегодня практик моделирования концептов русской культуры позволил выявить общую тенденцию: в большинстве случаев предлагаемые практики ведут к созданию лингвокультурологического портрета имени концепта как основы для написания концептоцентрического эссе.

Выстраиваемый терминологический ряд (как собственно дисциплинарная часть терминосистемы методической лингвоконцептологии) открыт, его члены образуют

довольно последовательную, хотя и не жесткую систему, в которой они связаны отношениями включения, выводимости и смежности.

Отсутствие в научном сообществе единого понимания и обозначения основополагающих терминов методической лингвоконцептологии свидетельствует о росте и развитии данной отрасли знания, о незаконченности формирования ее метаязыка. Поэтому работа по разъяснению реальных возможностей «языка» методической лингвоконцептологии и границ его применимости должна продолжаться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 767 с.
2. *Апресян Ю. Д.* Основные принципы и понятия системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 33–74.
3. *Богданова Е. С.* Обучение сочинению в русле лингвоконцептоцентрической стратегии речевого развития старших школьников // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. СПб.: Книжный дом, 2017. С. 166–180.
4. *Васильева Н. В.* Лингвокультурологическая рефлексивная задача как метод формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов // Евразийское научное объединение. 2015. Т. 3. № 10. С. 165–167.
5. *Воркачев С. Г.* Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2011. Т. 70. № 5. С. 64–74.
6. *Воркачев С. Г.* *Studia selecta: избранные работы по теории лингвокультурного концепта: монография.* Волгоград: Парадигма, 2013. 167 с.
7. *Воркачев С. Г., Мишатиной Н. Л., Цыбулько И. П.* Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н. Л. Мишатиной // Мир русского слова. 2016. № 1. С. 7, 12, 44, 61.
8. *Воркачев С. Г.* *Imago verbi: опыт семантического портретирования имени: монография.* Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2017. 284 с.
9. *Городецкая В. М.* Лингвокультурологические задачи (X–XI классы) // Русский язык в школе. 2009. № 2. С. 15–18.
10. *Дейкина А. Д., Левушкина О. Н.* Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2014. № 4. С. 12–17.
11. *Дементьев В. В.* Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
12. *Демидова Н. И.* Основные итоги и тенденции развития методической лингвоконцептологии // Психолого-педагогический поиск. № 2 (46). 2018. С. 141–145.
13. *Демьянков В. З.* Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Концепты культуры и концептосфера культурологии: коллективная монография / под ред. Л. В. Никифоровой, А. В. Конева. СПб.: Астерион, 2011. 381 с.
14. *Дунев А. И.* Интенциональный характер лингвокультурологических задач // Русский язык в школе. 2018. № 5. С. 9–13.
15. *Зацепин К.* Эссе: от философии к литературе // НЛЮ. 2010. № 104. С. 191–201.
16. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. 6-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 264 с.

17. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
18. *Малкова Ю. В.* От метафорического портрета к эссе: развитие концептуального мышления школьников // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. СПб.: Книжный дом, 2017. С. 146–166.
19. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатиной. СПб.: Книжный дом, 2017. 450 с.
20. *Мишатиной Н. Л.* Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся 7–9-х классов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 223 с.
21. *Мишатиной Н. Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: монография. СПб.: Наука; Сага, 2009. 264 с.
22. *Мишатиной Н. Л., Цыбулько И. П.* Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н. Л. Мишатиной. М.: Национальное образование, 2016. 232 с.
23. *Новикова Т. Ф.* Овладение языком как смысловым феноменом // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 6 (101). Вып. 9. С. 35–40.
24. *Новикова Т. Ф.* Новые ориентиры в школьном языковом образовании // Русский язык в школе. 2018. № 5. С. 87–90.
25. *Новикова Л. И.* Работа со словом на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2009. № 2. С. 7–11.
26. *Пассов Е. И.* Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб.: Златоуст, 2009. 123 с.
27. *Прохоров Ю. Е.* В поисках концепта. М.: ФЛИНТА: Наука, 2008. 176 с.
28. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
29. *Угрюмова М. М.* Лингвокультурологический портрет ребенка в говорах Среднего Приобья: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2014. 164 с.
30. *Устьянцева Е. В.* Лингвокультурологический портрет слова «хлеб» // Первое сентября. Русский язык. URL: <http://rus.1september.ru/articles/2008/14/03>
31. *Черникова Н. В.* Лингвокультурологические аспекты работы со словом (материалы к урокам словесности) // Русский язык в школе. 2017. № 4. С. 17–21.
32. *Шубина Н. Л.* Формирующаяся научно-методическая школа Н. Л. Мишатиной // Научные школы методических кафедр Герценовского университета: сб. научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 126–132.
33. *Шутан М. И.* О комплексном подходе изучения концепта в школе // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития. СПб.: Книжный дом, 2017. С. 122–135.

REFERENCES

1. *Apresyan Yu. D.* Izbrannyye trudyi. T. II. Integralnoe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. M.: Shkola «Yazyki russkoy kulturyi», 1995. 767 s.
2. *Apresyan Yu. D.* Osnovnyie printsipy i ponyatiya sistemnoy leksikografii // Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya. M.: Yazyki slavyanskikh kultur, 2006. S. 33–74.
3. *Bogdanova E. S.* Obuchenie sochineniyu v rusle lingvokontseptotsentricheskoy strategii rechevogo razvitiya starshih shkolnikov // Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya: monografiya / nauch. red. N. L. Mishatina. SPb.: Knizhnyy dom, 2017. S. 166–180.
4. *Vasileva N. V.* Lingvokulturologicheskaya reflektivnaya zadacha kak metod formirovaniya kulturovedcheskoy kompetentsii shkolnikov pri izuchenii frazeologizmov // Evraziyskoe nauchnoe ob'edinenie. 2015. T. 3. № 10. S. 165–167.
5. *Vorkachev S. G.* Rossiyskaya lingvokulturnaya kontseptologiya: sovremennoe sostoyanie, problemy, vektor razvitiya // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. 2011. T. 70. № 5. S. 64–74.
6. *Vorkachev S. G.* Studia selecta: izbrannyye raboty po teorii lingvokulturnogo kontsepta: monografiya. Volgograd: Paradigma, 2013. 167 s.

7. *Vorkachev S. G., Mishatina N. L., Tsybulko I. P.* Antropologicheskaya lingvometodika: v poiskah smysla, sodержaniya i otsenivaniya / pod red. N. L. Mishatinoy // *Mir russkogo slova*. 2016. № 1. S. 7, 12, 44, 61.
8. *Vorkachev S. G.* Imago verbi: opyt semanticheskogo portretirovaniya imeni: monografiya. Krasnodar: Izd-vo KubGTU, 2017. 284 s.
9. *Gorodetskaya V. M.* Lingvokulturologicheskie zadachi (X–XI klassyi) // *Russkiy yazyik v shkole*. 2009. № 2. S. 15–18.
10. *Deykina A. D., Levushkina O. N.* Metodicheskii potentsial lingvokulturologicheskikh harakteristik teksta v shkolnom obuchenii russkomu yazyiku // *Russkiy yazyik v shkole*. 2014. № 4. S. 12–17.
11. *Dementev V. V.* Teoriya rechevykh zhanrov. M.: Znak, 2010. 600 s.
12. *Demidova N. I.* Osnovnyie itogi i tendentsii razvitiya metodicheskoy lingvokontseptologii // *Psihologo-pedagogicheskii poisk*. № 2 (46). 2018. S. 141–145.
13. *Demyankov V. Z.* Termin «kontsept» kak element terminologicheskoy kulturyi // *Kontseptyi kulturyi i kontseptosfera kulturologii: kollektivnaya monografiya* / pod red. L. V. Nikiforovoy, A. V. Konevoy. SPb.: Asterion, 2011. 381 s.
14. *Dunev A. I.* Intentsionalnyi harakter lingvokulturologicheskikh zadach // *Russkiy yazyik v shkole*. 2018. № 5. S. 9–13.
15. *Zatsepin K.* Esse: ot filosofii k literature // *NLO*. 2010. № 104. S. 191–201.
16. *Karaulov Yu. N.* Russkiy yazyik i yazyikovaya lichnost. 6-e izd. M.: Izd-vo LKI, 2007. 264 s.
17. *Leontev D. A.* Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti. M.: Smyisl, 1999. 487 s.
18. *Malkova Yu. V.* Ot metaforicheskogo portreta k esse: razvitie kontseptualnogo myshleniya shkolnikov // *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya: monografiya* / nauch. red. N. L. Mishatina. SPb.: Knizhnyi dom, 2017. S. 146–166.
19. *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya: monografiya* / nauch. red. N. L. Mishatina. SPb.: Knizhnyi dom, 2017. 450 s.
20. *Mishatina N. L.* Lingvokulturologicheskii podhod k razvitiyu rechi uchaschihsya 7–9-h klassov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000. 223 s.
21. *Mishatina N. L.* Metodika i tehnologiya rechevogo razvitiya shkolnikov: lingvokontseptotsentricheskii podhod: monografiya. SPb.: Nauka; Saga, 2009. 264 s.
22. *Mishatina N. L., Tsybulko I. P.* Antropologicheskaya lingvometodika: v poiskah smysla, sodержaniya i otsenivaniya / pod red. N. L. Mishatinoy. M.: Natsionalnoe obrazovanie, 2016. 232 s.
23. *Novikova T. F.* Ovladenie yazyikom kak smyslovym fenomenom // *Nauchnyie vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 2011. № 6 (101). Vyip. 9. S. 35–40.
24. *Novikova T. F.* Novyye orientiry v shkolnom yazyikovom obrazovanii // *Russkiy yazyik v shkole*. 2018. № 5. S. 87–90.
25. *Novikova L. I.* Rabota so slovom na urokah russkogo yazyika // *Russkiy yazyik v shkole*. 2009. № 2. S. 7–11.
26. *Passov E. I.* Terminosistema metodiki, ili Kak myi govorim i pishem. SPb.: Zlatoust, 2009. 123 s.
27. *Prohorov Yu. E.* V poiskah kontsepta. M.: FLINTA: Nauka, 2008. 176 s.
28. *Stepanov Yu. S.* Konstantyi. Slovar russkoy kulturyi. M.: Shkola «Yazyiki russkoy kulturyi», 1997. 824 s.
29. *Ugryumova M. M.* Lingvokulturologicheskii portret rebenka v govorah Srednego Priobya: dis. ... kand. filol. nauk. Tomsk, 2014. 164 s.
30. *Ustyantseva E. V.* Lingvokulturologicheskii portret slova «hleb» // *Pervoe sentyabrya. Russkiy yazyik*. URL: <http://rus.1september.ru/articles/2008/14/03>
31. *Chernikova N. V.* Lingvokulturologicheskie aspektyi raboty so slovom (materialyi k urokam slovesnosti) // *Russkiy yazyik v shkole*. 2017. № 4. S. 17–21.
32. *Shubina N. L.* Formiruyuschayasya nauchno-metodicheskaya shkola N. L. Mishatinoy // *Nauchnyie shkolyi metodicheskikh kafedr Gertsenovskogo universiteta: sb. nauchnyih statey*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. S. 126–132.
33. *Shutan M. I.* O kompleksnom podhode izucheniya kontsepta v shkole // *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya*. SPb.: Knizhnyi dom, 2017. S. 122–135.