

Володина Елена Николаевна

СТРАТЕГИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается стратегия теоретико-методологической и методической подготовки педагогов к языковому образованию в школе в контексте современной социокультурной и языковой ситуации. Представлена авторская программа курса "Языковое развитие личности в системе общего образования на основе актуализации современных гуманитарных подходов", направленного на повышение общей методологической культуры педагога и решение проблем современного языкового образования.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/1-2/9.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (43): в 2-х ч. Ч. II. С. 40-44. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/1-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

13. **Распопов И. П.** Очерки по теории синтаксиса М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 224 с.
14. **Распопов И. П.** Стрoение простого предложения в современном русском языке. М.: Просвещение, 1970. 191 с.
15. **Селиверстова О. Н.** Контрастивная синтаксическая семантика: опыт описания / отв. ред. В. Н. Ярцева; АН СССР, Ин-т языкознания. М.: Наука, 1990. 150 с.
16. **Селиверстова О. Н., Прозорова Л. А.** Коммуникативная перспектива высказывания // Теория функциональной грамматики: Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / Неопределенность. СПб.: Наука, 1992. С. 189-231.
17. **Слюсарева Н. А.** Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка: монография. М.: Наука, 1981. 206 с.

**COMMUNICATIVE DIVISION OF COMPLEX SENTENCE:
FROM HIERARCHY OF STRUCTURE TO HIERARCHY OF MEANINGS**

Vinogradova Svetlana Grigor'evna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Tambov State University named after G. R. Derzhavin
vinogradova.sg@yandex.ru

The author of the article refers to the experience of studying the communicative division of the complex sentence by the domestic linguists of functional direction, as the understanding of such division developed by these scientists due to the hierarchical organization of theme and rheme relations is largely an initial point for the understanding of the communicative division of the complex sentence in cognitive aspect that is necessary to improve the effectiveness of verbal communication.

Key words and phrases: communicative division of sentence; complex sentence; information; interpretation; cognitive; hierarchy; structure; meaning.

УДК 37

Педагогические науки

В статье рассматривается стратегия теоретико-методологической и методической подготовки педагогов к языковому образованию в школе в контексте современной социокультурной и языковой ситуации. Представлена авторская программа курса «Языковое развитие личности в системе общего образования на основе актуализации современных гуманитарных подходов», направленного на повышение общей методологической культуры педагога и решение проблем современного языкового образования.

Ключевые слова и фразы: язык; развитие личности; гуманитаризация образования; семиотический, герменевтический, лингвокультурологический подходы.

Володина Елена Николаевна, к. филол. н., доцент
Тюменский государственный университет
elena_mayak@mail.ru

**СТРАТЕГИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ[©]**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 14-18-02520.

Современная социокультурная и языковая ситуация характеризуется расширением информационно-коммуникативного поля и определяется как ситуация мультимедийной коммуникации – чрезвычайно интенсивного общения, отличительными особенностями которого являются, с одной стороны, высокая плотность и разнонаправленность информационных потоков, а с другой – общая деформация коммуникативной сферы, взаимопроникновение и смешение признаков разных функциональных стилей (например, делового и разговорного). Разные – в том числе и крайние – проявления языковой агрессии и лингвоцинизма, вульгаризация языка, вытеснение стилистически нейтральной лексики жаргонизмами, десемантизация, примитивизация понятий, системное снижение речевых регистров и тотальное расширение сферы массовой информации отмечаются лингвистами и психолингвистами как тревожные тенденции меняющейся языковой реальности [9; 11; 12; 17].

Следствием произошедшей на рубеже столетий смены типов культуры стал кризис культуры слова, выразившийся в господстве визуальных форм, девербализации массовой коммуникации и породивший вербальную нечувствительность как одно из проявлений языковой личности (данный термин, введенный в научный обиход В. В. Виноградовым, используется нами вслед за Ю. Н. Карауловым [10]). Это в полной мере относится и к языковой личности школьника, который сегодня погружен в непрерывно развивающуюся и разнородную информационную среду, имеющую нередко антикультурную и даже антигуманистическую направленность, оказывающую деструктивное влияние на личность. В многочисленных массовых формах сетевого взаимодействия, в виртуальном коммуникативном пространстве полноценное вербальное общение часто замещается

редуцированной коммуникацией, характеризующейся смысловым свертыванием, «сжиманием» информации, и представлением ее в деформированно-ненормативном виде, с низкой орфографической и пунктуационной грамотностью. Речевой памяти ребенка, как становящейся языковой личности, оказывается недостаточно для обработки, «фильтрации» и отсева второстепенной, «фоновой» информации, избыток которой вызывает, в сущности, обесценивание, девальвацию слова в мощном информационном потоке, с одной стороны, и приводит к регулярному непониманию, неполноценному или частичному ее усвоению, с другой, а значит – к неизменному падению качества речи. В такой коммуникации дети легко и быстро усваивают разного рода смысловые трафареты и языковые клише, мыслительные схемы и упрощенные модели речевого поведения, что приводит в конечном итоге к стандартизации и «форматизации» мышления, ускорению в сознании «фреймовых» форм языкового самовыражения, закреплению стереотипов миропонимания. А если и в семье не созданы благоприятные условия для языкового развития ребенка, не развивается его фонематический слух и чувство языка, нет места книге как духовной ценности, не сформирована культура чтения и привычка читать, следить за своей речью, то коммуникативное пространство личности оказывается крайне бедным, убогим и ограниченно обывательным, а сама языковая личность – коммуникативно беспомощной и даже «немой».

Так социальные изменения, новые реалии постиндустриального общества, господство технократических тенденций в его развитии, а также тесно связанные с этим внутриязыковые процессы предопределяют во многом новый коммуникативный портрет ученика. В сложившейся ситуации школьные педагоги должны иметь объективное целостное представление о глубинных изменениях в речевом образе современного школьника, о неких качественных сдвигах в его вербальном мышлении и языковом сознании, понимать истоки и следствия этих социокультурных и языковых явлений, чтобы грамотно выстраивать и реализовывать стратегию языкового образования детей, эффективно влиять на развитие личности посредством языка как универсального инструмента саморазвития, мирозидания и культурного самостроительства растущего человека [3; 4]. Данное направление деятельности учителя приобретает приоритетное, первостепенное значение в российском образовании именно сегодня, когда так остро ощущается потребность сохранения «культурного кода» в сознании подрастающего поколения, когда падение общего уровня речевой культуры и практической грамотности становится проблемой государственного масштаба (неслучайно критерий грамотности в широком смысле включен Всемирной организацией здравоохранения в число двенадцати показателей, характеризующих здоровье нации). Невысокий уровень нашего языкового образования в школе подтверждают и результаты международного исследования качества национального образования PISA, в рамках которого в 2012 году российские выпускники по критерию читательской грамотности занимали лишь 38-42 место [22]. О серьезных системных проблемах языкового образования в школе косвенно свидетельствуют и результаты ЕГЭ по русскому языку 2014 года, по итогам которого впервые за десять лет «пороговый» балл был снижен с 36 до 24. Такие результаты международных и внутренних срезов качества образования заставляют задуматься о необходимости не только изменения государственной языковой и образовательной политики, повышении статуса русского языка и совершенствовании института чтения, но и поиска новых путей подготовки педагогов, поскольку, как точно заметил К. Д. Ушинский, никакая реформа образования невозможна иначе, чем через голову учителя. И это касается не только ревизии методического арсенала педагога и не только возвращения в школу методики написания сочинения как инструмента оценки общего уровня развития, духовной зрелости выпускников. Методическая составляющая в программе профессиональной подготовки педагогов обязательна и, быть может, даже первостепенна, но она, как показывает мой опыт работы в системе повышения квалификации учителей, не должна быть единственной: ее необходимо дополнять и обогащать другими, концептуально не менее значимыми в развитии профессионального сознания педагога составляющими – рефлексивно-личностной, философской, теоретико-методологической.

Одно из актуальных, ценностно-значимых, на наш взгляд, направлений профессиональной подготовки педагогов сегодня – организация серьезной аналитико-рефлексивной деятельности учителей, нацеленной на всестороннее осмысление современного социокультурного пространства, анализ характерных особенностей коммуникативной практики школьников и результатов их речевой деятельности в контексте неких серьезных качественных изменений в языковом сознании и мышлении «цифрового поколения», у которого во многом другая языковая картина мира. Предметом личностной рефлексии педагогов должен стать и анализ истоков нового образа и бытия языка сегодня, причин изменения принципов коммуникации, языковых течений и разнообразных речевых практик: согласно новому профессиональному стандарту, внедрение которого начнется с 1 января 2015 года, учитель русского языка должен, совместно с учащимися находить и обсуждать изменения в языковой реальности и реакции на них социума, формировать у них чувство меняющегося языка [19]. Важным в свете новых требований к педагогу представляется также понимание причин и последствий узкоограниченного, прагматичного, чаще всего потребительского отношения школьников к языку – только как к средству обучения и общения, в то время как он выполняет, как убедительно доказал Л. С. Выготский, еще и мыслеформирующую (язык как универсальный способ речевого мышления и преобразования сознания, постижения и порождения смыслов) [4], и миромоделирующую (язык как способ освоения языковой картины мира, а через нее – создания личной ценностной картины мира) функции. Овладение языком должно быть обусловлено личностными целями школьника, предопределено глубинной ценностной мотивацией, в роли которой выступает не прагматичный ситуативный мотив (например, успешная сдача ЕГЭ, поступление в престижный вуз и т.п.), а некая устойчивая система, комплекс взаимосвязанных мотивов, определяющих жизненную стратегию личности, направления ее развития и успешной социальной самореализации.

С этой точки зрения целесообразно актуализировать ценностно-смысловое самоопределение не только учеников, но и самих педагогов по отношению к языку как знаково-культурному феномену, как целостному смыслоформирующему и смыслотворческому конструкту. Это, в нашем представлении, есть важный шаг на пути к реформированию языкового образования, которое должно начинаться с некой личностной ценностной переориентации, своего рода «сдвига мотивов» (А. Н. Леонтьев), осознанного принятия новой – *аксиологической* – позиции по отношению к языку и слову. Это в равной мере относится ко всем участникам образовательного процесса: 1) обучающимся в период их становления как языковых личностей и ценностного «вхождения», «вращения» в культуру; 2) педагогам как носителям и своего рода «проводникам» элитарной языковой культуры, способным «давать этическую и эстетическую оценку языковым проявлениям в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики» [19]; 3) родителям, которые выполняют для ребенка – особенно в первые годы его жизни и развития – роль речевого авторитета, речевого эталона, призваны открыть двери в мир языка, в языковую вселенную, осваивать которую ребенок будет всю жизнь. Фундамент языкового сознания личности закладывается именно в семье, в семейном речевом воспитании, основу которого составляют чтение и тематические беседы, а потом в школе развивается внутренняя речь ребенка, способность думать на языке, коррелируется эмпирическое, эмоционально-чувственное и вербальное мышление. Вот почему родительский языковой «ликбез», консультации, лектории, проблемные беседы и речевые тренинги – все виды методической помощи родителям в овладении эффективными коммуникативными приемами и способами общения с детьми, психологическими средствами воздействия на их индивидуальную речевую практику и читательскую культуру – важнейшее направление деятельности педагога и программы его профессиональной подготовки. Готовность учителя к мотивационно-просветительской работе с детьми и родителями предполагает определенный уровень эрудиции и кругозора, свободное владение основами философии языка, знание особенностей рассмотрения языка в религиозно-философской традиции. Грамотно решать проблемы языкового образования школьников невозможно без учета некоторых аспектов истории культуры в семиотическом плане, осмысляя их в преломлении к методике организации урочной и внеурочной деятельности, актуализируя воспитательный потенциал языка как коллективной духовной памяти, «объединяющей духовной энергии народа» [5, с. 22]. Воспринимая проблемы качества современного языкового образования школьников в таком широком философско-культурологическом и ценностно-личностном контексте, учитель будет, как нам видится, готов к восприятию тех методологических идей, которые цементируют систему подготовки педагога по вопросам организации и психолого-педагогического сопровождения языкового *развития* личности (а не обучения языку и уж тем более – орфографическим правилам, к чему нередко сводится школьная методика преподавания русского языка).

Решение этих проблем требует овладения гуманитарной методологией, открывающей внутренние механизмы развития личности, практического освоения гуманитарных подходов, которые базируются на текстовой природе познания и позволяют организовать смыслоориентированный образовательный процесс, процесс освоения личностью культуры посредством языка. Исходя из этого, нами разработана и апробирована в Тюменском областном государственном институте развития регионального образования программа курса «Языковое развитие личности в системе общего образования на основе актуализации современных гуманитарных подходов». Программа предусматривает лекционные и практические занятия, направленные на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в организации языкового развития личности в школе посредством освоения содержания, принципов, технологий и методик реализации семиотического, герменевтического, лингвокультурологического подходов. Данные подходы, как доказала экспериментальная деятельность и накопленный в системе общего образования Тюменской области передовой инновационный опыт по развитию языковой личности, позволяют актуализировать и реализовывать ценностное содержание школьного образования путем интеграции двух основных парадигм, имеющих в основе своей разные ориентации мышления: *гуманитарной* (с характерной для нее, по М. Бахтину, диалогической природой миропонимания, предполагающей интуитивное понимание и эстетическое, эмоционально-чувственное познание, метафоризацию мышления и духовное творчество, оперирование смыслами и соответственно – образным, метафорическим языком) и *естественнонаучной* (ориентированной на развитие логико-понятийной сферы сознания, рационально-логическое научное познание, строгий детерминизм, заданный характер причинно-следственных связей между предметами и явлениями, оперирование значениями, а значит – другим языком – словами в прямом значении, словами-терминами).

Востребованность сегодня семиотического подхода в педагогике (см., например: [2; 16; 20; 21]) объясняется, прежде всего, тем, что само языковое сознание, умение кодировать и декодировать знаки языка имеют знаково-символическую основу (Ю. М. Лотман, А. Ф. Лосев). Семиотика является своего рода методологическим фундаментом для реализации процессов гуманитаризации современного образования, в котором личность выступает субъектом понимания, процесса освоения смысловой реальности, запечатленной, «зашифрованной», «закодированной» в текстах, которые представляют собой экспликацию культуры, культурных ценностей, «овнешненных», материализованных в слове. В этом аксиологическом контексте актуализируется понимание текста как семиотически организованной последовательности знаков. Как доказал Ю. М. Лотман в своей семиотической теории культуры, текст (произведение языка, искусства, культуры) является результатом и продуктом семиотической деятельности, а язык – семиотическим инструментом, порождаемым текстом [15]. Процесс знакового функционирования и обмена (семиозис) организуется в смыслопорождающем пространстве (и может анализироваться) с трех позиций: «Что сообщается?» (*семантика*, изучающая знаковые системы как средство выражения смысла, предметная сторона); «Как оформлено

сообщение?» (*синтактика*, изучающая внутреннюю структуру знаковых систем и выбор знаков); «Чем обусловлен выбор именно этих средств для передачи сообщения?» (*прагматика*, изучающая отношение знаковых систем к тем, кто их использует, учет факторов адресата, ситуации общения, норм культуры). Представления о текстовой природе культуры М. М. Бахтина [1], о смыслопорождении, генерировании смыслов в процессе ее творческого освоения дают основания рассматривать понимание текстов культуры как *механизм образования*, осуществляемый посредством языка. Поэтому задача достижения понимания текстов как процесса ценностного присвоения культурных личностных смыслов и их творческой интерпретации, «наведения мостов» между значением и смыслом (по А. Н. Леонтьеву, «осмысление значений» и «означение смыслов» [13]), предполагает осознанное постижение языковой реальности как знаковой системы, способность и готовность личности к культурному диалогу, в процессе которого во внутреннем диалоге (В. С. Библер) обучающийся вырабатывает собственный взгляд на мир и на себя в этом мире, ощущая при этом личную причастность к общечеловеческому духовному контексту. Вот почему методологически значимыми в подготовке педагога и его профессиональной деятельности являются работы М. М. Бахтина, В. С. Библера, Ю. М. Лотмана и др. о специфике гуманитарного познания, в основе которого – освоение культурных смыслов в общении с текстом, в текстовой деятельности, а также *герменевтический подход* (В. Шлейермахер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Г. Г. Шпет и т.д.), в контексте которого важнейшим фактором достижения понимания является язык, ориентированный на изучение процессов постижения человека в диалоге на основе текстов с Другим и самим собой.

В рамках программы семинара учителя знакомятся с методологией педагогической герменевтики, разработанной А. Ф. Закировой, рассматривающей воздействие механизмов интерпретации педагогических текстов на профессиональное сознание, способы мышления и миропонимание учителя [7]. Разработанный ею авторский курс лекций [6], практически апробированный в течение нескольких лет на занятиях со студентами, магистрантами и аспирантами Тюменского государственного университета, помогает освоить теоретические основы и методику творческой интерпретации педагогического знания, воплощенного в научных, учебно-методических, художественных и публицистических текстах. Лекционный курс сопровождается ценными для школьных учителей методическими материалами – подборкой текстов, которые используются в качестве предмета осмысления и творческой интерпретации с применением герменевтических методов и приемов, разделенных автором на 4 группы: 1) методы расширения общекультурного и онтологического контекста интерпретации педагогического текста; 2) методы трансформации, переформулирования и комментирования заданного педагогического текста; 3) методы осмысления понятийного аппарата педагогического текста; 4) методы составления «встречного текста». Педагогическая герменевтика синтезирует в своей основе актуальные философские, педагогические, психологические и методические идеи, важные для развития гуманитарной логики и гуманитарного мышления учителя, раздвижения горизонтов его профессионального сознания. А методы герменевтической интерпретации, целеполагания, ценностной языковой опосредованности педагогической деятельности помогают учителю освоить глубинные механизмы понимания, лежащие в основе познавательных процедур, направленных на смыслообразование, присвоение смысла знанию, овладеть герменевтической компетентностью, основными видами понимания, которые, по В. П. Зинченко, оперируют разными языками: естественное – предметными и операциональными значениями; культурное – знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое – смыслами [8].

Педагогическая герменевтика органично связана не только с семиотическим, но и с лингвокультурологическим подходом, позволяющим осваивать новые пути интеграции предметного содержания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, что в комплексе создает условия для системного освоения культурного опыта, активизации смысловых процессов личности, не ограничивающихся рамками познания «предметных» смыслов. Язык как знаковая система, генератор смыслов и способ актуализации культурной памяти обеспечивает ценностно-смысловое опосредование процесса культурного самостроительства и самосозидания личности [18]. Вот почему педагогический и методический потенциал лингвокультуры, ориентированной на изучение культуры в языке и языка в культуре, поиск закономерностей языкового освоения и преобразования действительности, представляется актуальным при проектировании процесса языкового развития личности в школе, который не исчерпывается овладением нормами языка как семиотической системы, а является процессом языкового освоения действительности, концептуализации мира в сознании растущего человека через овладение концептами как базовыми единицами языковой картины мира и гуманитарной культуры. Учителя разных областей познания, в той или иной степени актуализируя содержание и развивающий потенциал своих предметов, должны знакомить школьников с лингвокультурными концептами («человек», «Родина», «время», «пространство», «дом», «честь», «совесть», «душа» и т.д.) как культурно обусловленными единицами картины мира, обладающими экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для народа в целом [22], поскольку именно в школе происходит становление индивидуальной концептосферы личности как области потенциальных культурных смыслов (по Д. С. Лихачеву [14]), всегда связанной с национальной концептосферой, что обусловлено самой природой языка, его полифункциональностью и опосредующей ролью в развитии личности. Каждый из педагогов осмысляет и определяет – в условиях коллективно-распределенной деятельности – свое участие в проектировании процесса формирования языкового сознания, понятийного и словесно-логического мышления, конструирует – на своем учебном предмете и средствами своего предмета – широкий «метапредметный» контекст познания. В частности, это выражается через взаимодействие и взаимопроникновение основ логико-математической семиотики (так называемой «металогикой») и гуманитарной семиотики (семиотики языка и литературы).

При освоении программы семинара педагоги не только закрепляют знания и терминологический аппарат лингвокультурологии и семиотики, но и знакомятся с методами концептуального анализа на уроках, во внеурочных занятиях и элективных курсах, обсуждают механизм процесса инкультурации (освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру) посредством языка. На практике учителя осваивают способы развития индивидуальной концептосферы школьника через ее ценностное насыщение культурно значимыми концептами – «словами-концентраторами культурных значений» (Д. С. Лихачев), через знакомство с концептосферой художественных произведений, отрабатывают в общении с текстами русских поэтов и писателей приемы проникновения в индивидуально-авторскую концептосферу, «расшифровывания» и ценностного постижения символических семантических смыслов концептов, что становится основой «приращения», «наращивания», обогащения личностных смыслов обучающегося.

Таким образом, проектирование образовательного процесса культурно-языковой направленности на основе современных гуманитарных подходов является в современном глобальном мире, в поликультурной реальности, отличающейся поливариантностью ценностных систем, актуальной потребностью. Практическое овладение этими подходами в системе педагогического образования и профессиональной подготовки поможет учителям эффективно решать актуальные задачи современного языкового образования в школе, которое призвано формировать у учащихся лингвоопосредованный взгляд на мир, закладывать основы ментальности личности как мирозерцания в категориях и формах языка.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1988. 423 с.
2. Веряев А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: автореф. дисс. ... д. пед. н. Барнаул, 2000. 45 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд-е 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо-Пресс; Апрель-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 456 с.
6. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики. Авторский курс лекций: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2011. 324 с.
7. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. 152 с.
8. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 42-52.
9. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. 351 с.
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд-е 7-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
11. Колесов В. В. Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. СПб.: Юна, 1998. 248 с.
12. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 248 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
14. Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб.: Издат. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2006. 452 с.
15. Лотман Ю. М. Культура и текст как генераторы смысла // Кибернетическая лингвистика. М.: Наука, 1983. С. 23-30.
16. Лурье Л. И. Педагогическая деятельность в пространстве эстетического опыта: в 3-х ч. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2008. Ч. 1. Знаково-символическая система образовательного процесса. 153 с.
17. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М. – Жуковский: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.
18. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
19. **Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)** [Электронный ресурс]: Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/?frame=1 (дата обращения: 26.10.2014).
20. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
21. Теремов А. В. Знаково-символическая наглядность и деятельность как средство повышения качества знаний учащихся по биологии: раздел «Животные»: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2000. 25 с.
22. **Programme for International Student Assessment (PISA)** [Электронный ресурс] // OECD – Better Policies for Better Lives. URL: <http://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 25.10.2014).

STRATEGY OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND METHODICAL TRAINING OF TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF LANGUAGE EDUCATION AT SCHOOLS

Volodina Elena Nikolaevna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Tyumen State University
elena_mayak@mail.ru

The article considers the strategy of the theoretical-methodological and methodical training of teachers for the implementation of language education at schools in the context of contemporary social-cultural and linguistic situation. The author presents her own program of the course “Language Development of the Personality in the General Education System on the Basis of the Actualization of Modern Humanitarian Approaches” aimed at improving the overall methodological culture of the teacher and at solving the problems of modern language education.

Key words and phrases: language; personal development; humanization of education; semiotic, hermeneutic, linguo-culturological approaches.