

РЕАЛИЗАЦИЯ КУМУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье ставится проблема формирования представления о русском языке как духовной, моральной и культурной ценности. Предлагается металингвистический подход к изучению родного языка и разработке принципиально иного (нетехнократического) методического аппарата

Решая задачи духовно-нравственного образования, школьное образование сталкивается с очевидной «нелинейностью» устанавливаемых зависимостей и соответствий между миром личности и миром культуры. «Причина этого кроется... в наличии двух видов единств, первое из которых воплощено в факте культуры, второе – во внутренней целостности человеческой души. Педагогическое отношение оказывается таким образом отношением между двумя системами смыслов...» [10, с. 301].

Автономность каждого из этих миров является главным *противоречием*, которое должен в этой ситуации разрешать учитель: необходимо создать условия для такой встречи личности и культуры, их взаимопроникновения, которая не нарушала бы целостности личности.

Вопрос о содержании и о методах взаимопроникновения этих двух смысловых систем в данном контексте обозначает главную проблему педагогики. «Это проблема отношения свободы, предполагаемой в качестве цели воспитания, к тем извне налагаемым на свободу ограничениям, которые составляют столь же необходимый элемент педагогического процесса» [цит. по: 10, с. 29].

Современная педагогика предлагает несколько моделей, которые помогают частично решать данные задачи.

Одна из моделей, восходящая к идеям Я. А. Коменского и А. Дистервега, – деятельностьная, объединяет все теории развивающего обучения.

Деятельностная модель определяет ориентацию на непрерывность образовательного процесса (непрерывность образования А. Дистервег связывал с процессом саморазвития личности: овладевая законом создания, воспроизводства и развития собственных способностей, человек становится творцом себя).

Для реализации задач духовно нравственного образования в этой модели чрезвычайно продуктивной представляется идея организации деятельности ученика как тренинга всех видов деятельности: самоопределения, нормотворчества и нормореализации, в результате формируется волевая сфера личности, способность к самоопределению и саморазвитию.

В этой связи особенно значимы наработки в области педагогических инноваций, связанные с диалоговыми технологиями, в которых познавательная деятельность строится как процесс непрерывной рефлексии, создающей условия для самопознания и самовыражения ученика, а также соотнесения собственного опыта с опытом Другого как партнера в диалоге.

Вторая модель, позволяющая ввести ребенка в пространство культуры, осваивать, осмыслять её ценности, предложенная Н. Л. Мишатиной, разработана на основе идей когнитивной лингвистики (взгляд на язык как определенный когнитивный процесс, суть которого в переработке информации о мире) и теории «языковой личности», т.е. личности, выраженной в языке (текстах) и через текст. Автором данной модели разработана методика формирования лингвокультурологической компетенции, заявленной образовательным стандартом первого поколения. Цель лингвокультурологического сценария, предложенного методистом, – «дать по возможности полное знание о понятии, существующем в сознании носителей культуры, – знание, выраженное в определённых языковых стереотипах. В результате концептуального анализа слова расширяются знания ученика о мире, тогда как лексический анализ ведет только к расширению знаний о слове» [11, с. 11].

Во второй модели нам представляется конструктивной идея организации содержания гуманитарного образования на основе концепту-

ального изучения слова. Культура – это устойчивая система ценностей, смыслов, в которых зафиксирован духовный опыт народа, а эти смыслы зашифрованы в словесных знаках языка. Язык, таким образом, должен предстать перед познающим юным человеком как «дом бытия духа» (Хайдеггер) народа (Ю. Степанов). Тогда процесс формирования духовно-нравственной культуры личности станет процессом «врастания» в духовную жизнь народа через постижение ядерных структур в языке, которые создают единство культурного процесса. Таки-ми ядерными структурами могут стать концепты или «культурные темы» (термин Ю. Степанова) как некие идеальные сущности, в которых, как в зерне, таится весь смысловой потенциал слова.

Однако задачи, которые встают перед учителем в связи с формированием духовно-нравственной культуры учащихся в процессе речевой деятельности, имеют свою специфику и неразрывно связаны с природой нравственного знания. Если объективирующее знание стремится к установлению фактов о мире, то, обретая нравственные знания, ученик оказывается непосредственно затронут тем, что он познает. «Это есть нечто такое, что он должен делать» [4, с. 371]. Следовательно, необходимо организовать такое педагогическое пространство, в котором знания ученика приобретают личностный характер.

Такой подход должен сосредоточить свои цели и задачи на *становлении внутреннего мира личности*, которое происходит только во взаимодействии с *Другим сущим*, а следовательно, речь пойдет о разработке диалоговых технологий и принципиально иного (нетехнократического) методического аппарата, введении в понятийный аппарат основных категорий герменевтики (*диалог, текст, понимание, традиция*, заявленных в работах зарубежных и отечественных философов XX века Хайдеггера, Гадамера, Рикера, Бахтина, Бубера, Библера, а также *концепта* как ключевого понятия когнитивной лингвистики).

Вслед за М. Бахтиным, в трудах которого глубоко разработаны понятия диалога и полифонии, автор приведенного определения настаивает на диалогической природе слова. Смысл концепта явлен *в тексте*, а не в системе содержательных форм, раскрывающих объём понятия. Слово в тексте – место встречи бытийственного опыта с опытом личности – со-бытие, которое по сути исторично и может состояться только в потоке Большого времени, где встре-

чаются, сталкиваются, споря, через века голоса тех, кто творит текст. Условием для вхождения в эту цепь текстов является переживание на всех этапах осмысления концепта в опыте ученика. Главным персонажем такого сценария будет ученик. Чрезвычайно важно организовать проживание *Сюжета* культуры как *собственного события* ученика. Публицистический или философский текст, фрагмент Библейского текста или стихотворная цитата могут быть предметом интеллектуальной рефлексии, которую Гадамер определяет как «технэ», присвоение знания о предмете без включения его в собственный жизненный опыт; но те же тексты, отвечая на глубинный запрос познающей личности, могут стать ответом на этот запрос, помочь её становлению.

Таким образом, при выстраивании стратегии по организации речевой деятельности в диалоговой парадигме методической задачи может стать создание условий для *формирования духовного запроса ученика, его потребности эти смыслы открывать и постигать*. Условием для осуществления этой задачи будет соотнесение собственного опыта ученика с опытом культурной традиции в диалоговом пространстве урока, где традиция выступает как некая норма в культуре; отношения *Я – Другой – Традиция* – как единый Сюжет культуры, который задаёт её целостность; концепты – как дидактические единицы, организующие содержание этого пространства. Язык как способ выражения этих опосредованных отношений может стать средством самопознания становящейся личности.

В этом контексте перед учителем встает задача описать стратегии формирования образовательного пространства «встречи» с традицией, а в качестве результата может быть представлен процесс усвоения опыта традиции в опыте ученика, или «события» в полифоническом пространстве культуры, выстроенном как диалог с традицией.

Полифоническое пространство культуры оформляется, по М. Бахтину, как цепь текстов, каждый из которых есть ответ на вызов культуры.

Организация диалога, полифонии, в которой ученик является равноправным участником, предполагает ряд педагогических действий, провоцирующих создание текста, где ученик выражает свое отношение к миру и себе как *ответ на вызов культуры*.

Отбор текстов, формирующих ориентационно-смысловое пространство полифонического

урока, диктуется условиями, при которых возникает ответный текст.

1. Это должны быть тексты, в которых открывается «личность и саморазвивающаяся логика этой личности, занимающей позицию и принимающей решения по самым последним вопросам мироздания. При этом промежуточные звенья, в том числе и ближайшие, обыденные, житейские звенья, не пропускаются, а осмысливаются в свете этих последних вопросов «как этапы или символы *последнего решения*» [1, с. 311].

2. Тексты должны обеспечить концентрированное пространство диалога, отсылающее к другим «узловым» точкам культуры. Их содержание должно помочь увидеть и её «вечные» основы, и их трансформации. Они составляют большой сюжет культуры, существующий в историческом времени. Такой Большой сюжет может быть задан взаимодействием с традицией, её осмыслением в Большом времени (термин М. Бахтина).

3. В ряду текстов могут быть такие, в которых *национальные символы отражают смены культурных парадигм, по-разному осмысляющих ценности традиции*. Они позволяют увидеть развитие концепта в движении, обеспечивать соотнесенность культурных контекстов, его жизнь в историческом времени.

Концепты *человек, совесть, свобода, добро, зло* не случайно выделены нами. Для их выбора как содержательных единиц диалога существует общее основание, заданное целостной природой личности. «Целое, – писал М. Бахтин, – называется механическим, если отдельные элементы его соединены только в пространстве и времени, а не внутренним единством смысла. Части такого целого хотя и лежат рядом и соприкасаются друг с другом, но в себе они чужды друг другу. Три области человеческой культуры – наука, искусство и жизнь – обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству...»

Что же гарантирует внутреннюю связь элементов личности? Только единство ответственности. За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней. Но с ответственностью связана и вина... Личность должна быть сплошь ответственной» [1, с. 7].

Понятия ответственности и вины неразрывно связаны с понятием совести как способности различать добро и зло, а нравственный выбор между ними определяется свободной волей че-

ловека. В свою очередь свобода воли по-разному интерпретируется в зависимости от понимания природы человека в различных культурных пространствах.

Концепты *человек, совесть, добро и зло, свобода*, по-разному осмысляемые в различных культурных парадигмах, могут оформить ориентационно-смысловое пространство, в котором организуется речевая деятельность ученика как процесс познания себя в мире.

Для личностного переживания аксиологических задач в диалогическом пространстве урока необходим ряд условий:

– *личностное переживание культурной традиции в герменевтике – это является «сохранением важных восприятий как связующего мотива в опыте многих» (Гадамер) [2, с. 421].* Осмысление концептов, обозначающих духовно-нравственные категории, может стать этими связующими мотивами в ориентационно-смысловом поле, выстроенном по герменевтическому принципу;

– *открытость другому опыту и в конечном итоге традиции.* Полифоническое пространство урока (диалог текстов, представляющих концепт в различном смысловом наполнении относительно традиции) создаёт возможность *слушания другого слова*, формирует навык открытости опыту культуры;

– *осознание своей историчности благодаря многократной встрече с опытом культуры.* В конечном итоге такой опыт относит человека к его исторической сущности. Полнота культурного контекста даёт возможность установления широких исторических связей восхождению к всеобщему, формирования знания как «общего чувства», истины, того, «что правильно» (Гадамер);

– *соотнесённость с традицией.* Напомним существенное замечание Бахтина о природе речевого высказывания в полифоническом пространстве культуры: «Кроме этого адресата (второго) автор высказывания с большей или меньшей осознанностью предполагает *высшего* над адресата (третьего), абсолютно справедливое ответное понимание которого либо в метафизической дали, либо в далеком историческом времени (лазеечный адресат). В разные эпохи и при разном миропонимании этот над адресат и его идеально верное ответное понимание принимают разные конкретные идеологические выражения (Бог, абсолютная истина, суд беспристрастной человеческой совести, народ, суд истории, наука и т. п.)» [1, с. 323];

– *актуализация свойств языковых концеп-*

тов, которые в текстах разворачиваются тремя содержательными формами: образ-понятие-символ.

Педагогический потенциал языковых концептов реализуется, если ключевые нравственные категории будут прожиты в опыте учеников как образы-апперцепции сознания, выявляющие ближайшую зону развития ученика; как отрефлексированные в культуре понятия – различные в зависимости от того, в какой культурной парадигме они оформились и были зафиксированы в текстах и словарях; как символы, которые вмещают весь потенциал значений, раскрывающийся в цепи текстов культуры.

Эти свойства концептов задают основу для организации стратегии речевой деятельности учащихся, которую можно представить как процесс самопознания через восхождение к символическому смыслу слова.

Предложенный сценарий по осмыслению концептов, несущих духовно-нравственные смыслы, был опробован в течение 6 лет в 10–11 классах.

Для отслеживания динамики и результатов диалогового взаимодействия в процессе описанной технологии на начальных этапах изучения каждой темы мы предлагали учащимся разнообразные формы «ответа собственным текстом» на поставленную проблему. Задавались уровни смысловыражения – вербальный (письменные работы) и невербальный (рисунки, коллажи, графические образные модели...). Так, например, на уровне письменных текстов дети включались в выполнение следующих творческих заданий: свободные сочинения, эссе, составление словаря объектов, иерархизация объектов, работа с толковыми и этимологическими словарями по выявленным категориям («Словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, «Толковый словарь русского языка» С. Ожегова, «Историко-этимологический словарь современного русского языка П. Я. Черных, «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера.

На невербальном уровне, например, выполнялись такие задания:

- использование словарей ассоциативных норм,
- рисование ассоциаций к словам-символам,
- рисунки, обозначающие символическое пространство, в котором существует литературный персонаж (например, герой поэмы Горького «Человек», или символическое пространство сна Раскольникова).

Далее следовали этапы обсуждений в малых

группах, выражение смыслов в устной речи, организация индивидуальной и групповой рефлексии.

На заключительном этапе опять выполнялись письменные работы (вербального и невербального характера). Для выявления динамики и результатов исследования нами были использованы методы и методики, применяемые в психолого-педагогических исследованиях и психолингвистике, направленные на экспертизу текстов. Материалом для исследования служили тексты, выполняемые учениками в ходе учебных занятий:

а) для выявления содержательного и смыслового поля;

б) для выявления содержательной и смысловой направленности текстов;

в) для выявления уровней эмоционально-ценностного переживания.

Диагностика уровней эмпатического переживания выполнялась по Ф. Е. Василюку (индикативный, номинативный, сигнификативный, экспрессивный).

Приведем некоторые результаты эксперимента.

Результаты контент-анализа ученических текстов показывают, что для учащихся такие категории, как *человек, свобода, добро, зло, совесть*, стали актуальны (увеличилась частота обращения к ним в собственных текстах); учащиеся стали осознавать драматизм становления в культуре (в соотносительности с традицией) таких категорий, как *человек, совесть, добро*; в сознании учащихся формируется понимание связи между нравственными установками личности и судьбой общества; при анализе текста учащиеся демонстрируют в своих суждениях способность к различению границ культурного пространства, из которого делается высказывание относительно традиции; суждения учащихся относительно тех или иных мировоззренческих установок, представленных в текстах, которые им предлагались для осмысления, свидетельствуют о готовности учащихся к нравственному самоопределению; учащиеся стали демонстрировать открытость опыту другого.

Таким образом, введение отношений *Я – Другой – Традиция* в педагогическое пространство позволяет осмыслить педагогическую значимость одной из главных идей герменевтики: *определяющее свойство процесса познания (познание в переживании), происходящего в речевой общении, есть причастность к Целому, или (по Хайдеггеру) событию.*

Л и т е р а т у р а

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Изд. 2-е. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетентности школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М.: МОДЭК, 2002. – 288 с.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. Ключевые концепты культур. Сценарии поведения. – М.: Языки славянской культуры, 1999. – 792 с.
4. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
6. Захарченко М. В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления : моногр. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 164 с. (сер. Научные школы Академии).
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
8. Колесов В. В. Философия русского слова. – СПб.: Юна, 2002. – 448 с.
9. Колесов В. В. Язык и ментальность. – СПб.: Петерб. Востоковедение, 2004. – 237 с.
10. Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование : кн. для учителей и методистов. – СПб.: РХГА, 2010. – 392 с.
11. Мишатица Н. Л. «Как сердцу высказать себя?..» Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7-9 кл.) : кн. для учителя. – СПб.: Милена, 2002. – 260 с. (сер. «Образ человека, в Слове явленный...»).
12. Мишатица Н. Л. Диалог с культурными концептами в 5–11 классах : учеб.-методич. пособие (русский язык, литература, развитие речи). – СПб.: Сага ; Наука, 2004. – 256 с.
13. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. 2. Старшая школа. – М., 2002.
14. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

