



Н.Л. МИШАТИНА
Санкт-Петербург

Виртуальный концептуарий культуры «Доминанта души» и его методический потенциал

В статье рассматривается методический инструментарий моделирования речевой среды в пространстве культуры, в качестве которого выступает учебный виртуальный концептуарий. Исследовательская и проектная работа в рамках учебного концептуария мотивирует учеников на творческое освоение базовых лингвоконцептов, позволяет эффективно решать проблему формирования концептуальной системы ученика, проектирования целостного контекста собственных знаний и опыта, ведет к «примирению» понятийного и клипового мышления детей «цифровой эры».

Ключевые слова: понятийное и клиповое мышление; лингвоконцептоцентрическая речевая среда; учебный виртуальный концептуарий культуры.

Понятие «учебный виртуальный концептуарий культуры» является, безусловно, новым для современной методики русского языка и связано с созданием научных концептуариев культуры — словарей нового типа, объясняющих не значения слов (это делается в обычных толковых словарях), не научные понятия и реалии действительности (таковы функции энциклопедических справочников), а концепты, составляющие специфику определенной культуры [Карасик 2007]. В качестве примера такого словаря приведем фундаментальный труд Ю.С. Степанова — «Константы. Словарь русской культуры» (1997). Это словарь ключевых понятий и идей, представляющий пример систематизации ценностей и смыслов духовной культуры, заложенных в концептах. При этом предмет словаря — «концепты русской культуры как часть культуры общеевропейской» [Степанов 1997: 7].

*Мишати́на Наталья Львовна, доктор пед. наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена.
E-mail: mishatina-nl@yandex.ru*

Ю.С. Степановым актуализирована явственная тенденция создания всеобщей гуманитарной науки, или, в западном понимании, новой всеобщей антропологии. Новая гуманитарная наука — это наука, объединяющая философию, логику, словесность и поэтику, живопись, ваяние, зодчество и науки о них, музыку и музыковедение (см.: [Степанов 2007]). Главным объектом гуманитарной науки в целом становятся концепты, мозаика из которых представляет собой «тонкую пленку культуры» или цивилизации (см.: [Там же]).

Учебный виртуальный концептуарий культуры является эффективным методическим инструментом моделирования речевой среды в пространстве культуры.

Идея его проектирования «прорастает», с одной стороны, из конфликта образного и рационального, связанного с биолого-психологическими механизмами восприятия, обработки, селекции информации человеческого мозгом. С другой стороны, она связана с преодолением негативного влияния клипового

мышления на систему морально-этических ценностей подростков. Речь идет об ослаблении чувства сопереживания, повышении порога человеческой чувствительности к переживаниям других, душевной лености, ведущей при восприятии жизни как «нарезки» к амнезии чувств, слишком ранней прагматизации детей «цифровой эры».

Виртуальный концептуарий культуры как компонент учебной лингвокультурологической среды представляет собой инновационную форму контекстного обучения, развивающую важнейшее умение вообразить объект проектирования на фоне нескольких контекстов, составить его целостный контекстный образ (см.: [Мишати́на, Быстрицкая 2015: 82–84]). Концептуарий выстраивает контекст (от лат. *contextus* – ‘тесная связь, соединение’) как своеобразный коммуникативный интерфейс, системный познавательный инструмент, позволяющий сортировать, осмысливать, структурировать информацию и противостоящий информационному манипулированию.

В рамках виртуального концептуария у учителя формируется способность объединять информацию (и предложенную учителем, и добытую самостоятельно) в единую целостную картину человека чувствующего, мыслящего или действующего, создавая тем самым контекст собственных знаний и опыта. При этом сам формат подачи информации о концепте (структурированный как в виде электронных текстов, так и в виде клипов) ориентирован на понимание причинно-следственных цепочек и интерпретацию полученных знаний. Идея концептуария как целостного контекста предполагает междисциплинарную коммуникацию, которая отвечает не только задаче усиления и расширения интегративной составляющей филологического образования, но и задаче антропологизации современного образования.

Название виртуального концептуария относит нас к теории доминанты А.А. Ухтомского. Эта теория имеет не только естественно-научный аспект (область физиологии), но и философско-нравственный (одновременно и религиозный), представляющий собой опыты в сфере нравственной философии, сосредоточенной на человеческой практике

(если воспользоваться формулой Вл. Соловьева, подхваченной М.М. Бахтиным). Доминанта «держит в своей власти все поле душевной жизни» [Ухтомский 1997: 141], поэтому формирование содержания духовно-нравственных доминант – важнейшая проблема развития и саморазвития школьника сетевого столетия: «каковы наши доминанты, таковы мы сами».

Концептуарий «Доминанта души» строится на модульной основе (модули формируются по конкретным концептам). Материал выстраивается не в линейной логике, а в логике гипертекста. При этом исходным материалом для концептуария служат языковые данные – этимология, словоупотребление и толкование слов и понятий, запечатленные в лингвистических, лингвокультурологических и энциклопедических словарях, в произведениях писателей, философов, общественных деятелей, в электронных и цифровых медиа и т.д. Однако концепты чувств представлены в разных областях знания: культурологии, философии, религии, психологии и лингвистике. Они – в центре внимания литературы и искусства. Поэтому концептуарий позволяет взглянуть на эти концепты через разные «оптические очки».

Структуру концепта-модуля можно представить следующим образом:

1. «Визитная карточка» нравственно-эмоционального концепта.
2. Основная идея концепта-модуля.
3. Методическая интерпретация концепта в горизонте интеграции разных областей духовной культуры (мультимедийная презентация в формате Power Point).
4. Пакет модельных групповых заданий к каждому концепту-модулю.
5. Методическое сопровождение реализации проекта.

Важнейшим этапом проектирования виртуального концептуария является разработка материального объекта как «визитной карточки» концепта культуры, что базируется на следующем фундаментальном положении Ю.С. Степанова: «Концепты могут “парить” над концептуализированными областями, выражаясь как в слове, так и в образе или материальном предмете» [Степанов 1997: 68]. Материально это «парение» выражается в том, что концепт находит-

ся в некотором контексте — или тексте — любой природы. И далее: «ими может быть и образительный мотив, и сказание или миф» [Там же]. Процесс концептуализации в сфере культуры Ю.С. Степановым назван «синонимизацией вещей и слов» [Там же]. Поэтому выбор «вещи» как «визитной карточки» того или иного концепта культуры является определяющим этапом проектирования концептуария культуры (например, синонимизируются *справедливость* и *архитектурный памятник* — здания Сената и Синода в Петербурге; *чувства* и *скульптурное изображение* Психеи-души; *обида* и *черная лебедь* как птица печали и горя в славянской мифологии).

Основная идея концепта-модуля может быть представлена или афоризмом («Научись писать обиды на песке и высекать радости на камне» — концепт «Обида»), или проблемным вопросом («Гордость — порок или добродетель? Положительное качество или недостаток?»), или эвристической задачей и т.д. Приведем пример эвристической задачи, предваряющей освоение концепта-модуля «Гордость».

Древнегреческий философ Аристотель, ученик Платона, считал, что любая добродетель есть среднее между двумя крайностями, каждая из которых — порок: *мотовство* — *щедрость* — *скардность*; *застенчивость* — *скромность* — *бесстыдство*; *щутовство* — *остроумие* — *грубость*; *тщеславие* — ? — *смирение*. Восстановите последнюю триаду и назовите чувство, о котором пойдет речь в модуле. На какой путь познания ориентировался Аристотель, составляя триады? Основателем какой науки он является?

В процессе исследовательской и проектной деятельности подростки виртуально посещают ряд отделов концептуария:

— словарный (имеющий «лексикографическое» и «энциклопедическое» отделения);

— фольклорный (позволяющий рассмотреть концепт в народно-этическом сознании);

— эпитетов и метафор (дающий возможность в метафорическом портрете синтезировать сложную информацию о концепте в качестве среза оценки понятийного и образного багажа учащегося как концептоносителя);

— философский (развивающий умение размышлять над своими и чужими мыслями, ведущий к интеллектуализации языка юных философов);

— текстовый (позволяющий проводить ученикам концептологические исследования на материале текстов различных жанров и стилей — художественных, научных, философско-религиозных, публицистических, реализовывать диалог ученика с текстовым концептом в пространстве культуры);

— мультимедийный.

В качестве иллюстративного материала приведем несколько интегративных заданий антропологической направленности из концепта-модуля «Обида».

В ходе реализации сюжета «Словарные раскопки. Лексикографический и понятийный портреты обиды» моделируется следующий портрет концепта «Обида»:

Обида возникает, когда задето чувство. В ситуации обиды нам важен обычно не сам поступок, а то, что «за ним стоит» (т.е. недостаток любви или уважения). Обида — это жалость к себе, соединенная с претензией к другому. Это чувство связано с ощущением несправедливости. Обида соседствует со слезами и слабостью. «Избыть» обиду можно тремя способами: забыть, простить, отомстить. Лучше всего обиде противопоставить великодушие.

Русский язык проводит тонкие различия между разными видами моральных травм: *обидой*, *оскорблением* и *унижением*. Работа с лингвистическим текстом направлена на создание сравнительного портрета смежных понятий:

Оскорбление возникает тогда, когда задета наша честь, *обида* — когда задето чувство. В оскорблении участвуют социальные факторы, в обиде — индивидуальные. Множество оскорбительных высказываний является частью культурного текста данного социума; между тем множество обидных высказываний нельзя исчислить. Оскорбить можно уже более-менее сформированную личность, обидеть можно и ребенка. Обида — это довольно специфическое, труднопереводимое слово (в европейских языках ему соответствуют в основном слова, по смыслу близкие либо к *оскорбить*, либо к *ранить*). (По И. Левонтиной).

Такая предварительная языковая работа способствует пониманию учениками глубины бытийного содержания написанного на надрыбе рассказа В.М. Шук-

пина «Обида». Сопоставление же текста и экранизации рассказа (короткометражный фильм «Воскресенье») позволяет поставить ряд вопросов: «Будит ли фильм, как рассказ, “протестное сознание”?», «Удалось ли режиссеру сохранить целительный смысл “Обиды” и в чем он?», «Почему фильм называется “Воскресенье”?» и т.д.

Сюжет «В тисках обиды. Метафорические образы обиды» начинается с приглашения рассмотреть внимательно совместный цикл картин-аллегорий «Пять чувств» Яна Брейгеля Старшего (Бархатного) и Питера Рубенса. Ученики должны озаглавить каждую из картин («Зрение», «Слух», «Вкус», «Обоняние» и «Осязание»), определив совершаемое аллегорическими фигурами и их помощниками-амурами символическое действие, связанное с конкретным чувством. Затем учащиеся решают следующую лингвокультурологическую задачу:

Основой огромного числа метафор служит ограниченное число признаков, воспринимаемых нашими пятью чувствами. Выпишите сначала а) зрительные, б) акустические, в) вкусовые, а затем г) обонятельные и д) осязательные образы. Какие метафоры показались вам наиболее интересными и почему?

Немая обида, горечь обид, теснящая душу обида, обида кричит (в ней), спрятать обиду в карман, гнездо обид (в сердце), вкус обиды, тихая обида, проглотить обиду, осколки обид, ядовитая обида, похолодеть от обиды, облитый незаслуженной обидой, в кандалах обиды, свежая обида, раны от обид, сводить челюсть от обиды, обида перехватила горло, обида шевельнулась, стена обид.

Интерес вызывают и задания, связанные с обращением к оксюмору как способу обозначения психологически сложной ситуации. Сначала учащиеся создают диптих «Оксюморон» (например, амбивалентный образ живого-мертвого дерева). Затем работают с языковым материалом.

Прочитайте словосочетания и подумайте, в каких из них нарушен закон лексической сочетаемости слов. Приведите ситуации, в которых человек может испытывать подобные противоречивые чувства.

Жгучий стыд, веселая тоска, слепая ненависть, черная зависть, грустная радость, зеленая тоска, легкая грусть, ледяное презрение, гибельный восторг, глухая обида, острая ревность, хрупкое счастье,

сладкая горечь обиды, кипящий гнев, тяжелое умиление, нарядная печаль.

Ключ: *сладкая горечь обиды.*

Размышления над словами Ф.М. Достоевского о *болезненной «приятности» обиды*:

Ведь обидеться иногда очень приятно, не так ли? И ведь знает человек, что никто не обидел его, а что он сам себе обиду навывдумал и налгал для красоты, сам преувеличил, чтобы картину создать, к слову привязался и из горошинки сделал гору, — знает сам это, а все-таки самый первый обижается, обижается до приятности, до ощущения большего удовольствия, а тем самым доходит и до вражды истинной... —

приводят учащихся к проблемному вопросу о том, почему в христианстве непрощенная обида определяется как тяжкий грех. Обращение к картине «Отпусти мои обиды» известной английской художницы Жозефины Уолл, написанной в близком для подростков стиле фэнтези, — еще один яркий сюжетный ход, работающий на пробуждение воображения школьников, раскрепощение их творческой фантазии.

Концептуарий имеет двадресность: учитель и ученик. Работа с концептуарием идет в интерактивном (т.е. основанном на взаимодействии) режиме, что означает наличие обратной связи между учителем и учеником, учеником и другими учениками.

Учебный концептуарий позволяет, с одной стороны, сознательно формировать, развивать и воспитывать эмоционально-нравственные доминанты, а также корректировать доминантное поведение школьников (в том числе речевое): «Если вы хотите поддерживать определенный вектор поведения или определенную деятельность на данной высоте, нужно все время воспитывать данную доминанту» [Ухтомский 1950–1954: 293], с другой — обеспечивать не только интеллектуально-нравственное развитие современного подростка, но и овладение им различными метапредметными компетенциями, включая способность к интегративности как способу объединения разных областей духовной культуры вокруг определенных проблем и вопросов. Сегодня, как считает российский психолог Рада Грановская, нет проблемы клипового мышления, а есть проблема обучения восприятию информации.

Чем эффективнее взаимодействуют друг с другом два способа мышления — понятийное (логико-структурное) и клиповое (образное, иконическое), — тем мы более адекватно воспринимаем современный мир и становимся более успешными, ибо «люди с клиповым мышлением элитой не станут», поскольку «не могут проводить глубокий логический анализ и не могут решать достаточно сложные задачи» (см.: [Грановская, Электронный ресурс]).

ЛИТЕРАТУРА

Грановская Р.М. Люди с клиповым мышлением элитой не станут. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html>

Карасик В.И. Языковые ключи. — Волгоград, 2007.

Мишатина Н.Л., Быстрицкая М.А. Виртуальный концептуарий культуры как средство контекстного обучения в 9 классе // Педагогическая наука и современное образование: сборник статей II Международной научно-практической конференции, посвященной Дню Российской науки. — СПб., 2015. — С. 82–85.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М., 1997.

Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. — М., 2007.

Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения // Собр. соч.: В 5 т. — М., 1950–1954. — Т 1.

Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. Этика. Религия. Наука. — Рыбинск, 1997.

О.Н. ЛЕВУШКИНА

Москва

«Язык — родной очаг»: учим пониманию текста на уроке русского языка

В данной статье осмысливается проблема обучения пониманию текста как метапредметная и как предметная, описываются возможности лингвокультурологической характеристики текста как инновационного методического инструмента в решении проблемы обучения пониманию художественного текста на уроках русского языка на примере сопоставления стихотворных произведений.

Ключевые слова: обучение пониманию текста; метапредметные, предметные и личностные результаты обучения; лингвокультурологическая характеристика текста; анализ художественного текста.

Проблема обучения пониманию текста сегодня стоит очень остро. Чаще всего непонимание текста является следствием слабо развитого словарного запаса учащихся.

Учитель, и не только словесник, должен думать о том, может ли понять современный школьник, пришедший к нему на урок, ту лексику, которую он будет использовать, какие значения прозвучавших на уроке слов будут для него актуальны, будет ли понятен текст учебника. Иными словами, любой учитель-предметник должен проводить своеобразный лексико-семантический монито-

ринг учебного материала. В настоящее время это требование зафиксировано в ФГОС основного общего образования в виде необходимости достижения таких метапредметных результатов, как понимание, интерпретация и оценка текстов.

В силу этого стратегической задачей современного учителя, преподающего любую школьную дисциплину, является формирование у учащихся умений самостоятельно семантизировать текст: 1) выделять ключевые слова текста и прояснять их значение; 2) выявлять в тексте не совсем понятные и незнакомые слова и прояснять их значение с помощью словарей; 3) осмысливать текст с учетом выявленных значений слов.

Перед учителем-словесником стоит еще более сложная задача — научить пони-

*Левушкина Ольга Николаевна, доктор пед. наук, профессор МНОО.
E-mail: levushkinaon@mail.ru*