

to recall the past glory, the modern troubles and needs of conscious reasonable work for the future benefit of Ukraine.

Key words: *conceptual and stylistic analysis, discourse analysis, poetry, Taras Shevchenko, image of Ukraine.*

УДК 37.013.73-057.874:37.013.44]:811.161.1

Н. Л. Мишати́на, И. П. Цыбу́лько

РГПУ им. А. И. Герцена

СТАНОВЛЕНИЕ «ПРАКТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ» ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МЕТАФИЗИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме освоения русского языка как метафизического языка базовых концептов русской культуры, составляющих «практическую философию» человека. Обосновывается важность присутствия философских текстов в школьном учебном дискурсе. Язык отвлеченной мысли, необходимый для выражения абстрактных состояний и мыслей, осваивается учащимися в процессе решения лингвофилософских задач, типология которых представлена в статье. Анализируется образовательный и воспитательный потенциал философских текстов в контексте проблемы итогового контроля по русскому языку.

Ключевые слова. *Метафизический русский язык, язык «русской филологической философии», «практическая философия» человека, учебная лингвофилософская задача, эссе нравственно-философской направленности как итоговая аттестация школьника.*

Постановка проблемы. Решая проблему достижения личностных образовательных результатов, современному учителю-словеснику необходимо будет научиться работать, по М. М. Бахтину, «на границе специальных анализов», и не только языка и литературы, но и на границе филологии и философии, поскольку русский язык как язык отвлеченной мысли – это важнейшая часть «языка» смысложизненных концептов, которые строят мировоззрение или «практическую философию» школьника (термин разработан Н. Д. Арутюновой). Актуализация философской составляющей концепта (как важнейшей части его понятийного компонента) способствует интеллектуализации языка обучаемого, обретению им «голоса мысли» (В. В. Биbihин), учит, устанавливая связи между понятиями, строить «разумные суждения» (Вл. Даль).

Отсутствие философской составляющей в системе школьного образования является, на наш взгляд, и следствием, и причиной бытийной неосвоенности выпускниками базовых концептов русской культуры, «семантического опустошения» их содержания (Р. М. Фрумкина) как утраты связи с личностным смыслом в концептосистеме ученика и сохранением лишь указания внешней оболочки на первоначальный смысл. Кроме того, в

условиях влияния массовой культуры на коммуникативное поведение, как справедливо отмечает В. И. Карасик, происходит деформация концептов – «резкое сокращение понятийной составляющей в кванте переживаемого знания, размывание образной составляющей концепта и гипертрофия его эмоционально-оценочного содержания, которое вырождается в моментальную реакцию на некий стимул» [5]. Параллельно и в связи с этим происходит резкое сворачивание количества слов в индивидуальном лексиконе. Поэтому формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры (включая «подсветку» и философией) – это значит формировать умения понимать широкий, или иногда даже глобальный, контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. Однако смысловое зияние между художественной и философской составляющими образовательного процесса приводит к вымыванию возможностей как для последовательной интериоризации национальной концептосферы, так и для продуцирования смыслопорождающих моделей индивидуального сознания: механизмов концептуализации.

Компенсировать это смысловое зияние может интерпретационная деятельность, сфокусированная не только на художественных текстах, но и на текстах «русской филологической философии». Этот термин принадлежит А. Пятигорскому, который отмечал, что если философия первой половины века в основном была лингвистической, то «философия второй половины века становится (и еще долго будет) по существу филологической...» [8, 128]. О тончайшей пронизанности всей почти русской литературы и всего искусства вообще «философской проблематикой и беспокойством» писал и прот. Георгий Флоровский. В этом контексте философский язык рассматривается не как профессионально-технический язык систем и концепций, а как общезначимый язык.

Анализ актуальных исследований. Учитывая, что эмпирической базой русской философии была русская художественная культура (когда западная философия, как известно, главным образом ориентировалась на естественные науки), нельзя не осознавать важность присутствия философских текстов уже в школьном учебном дискурсе. При этом характерная для России латентность философской концептуализации позволяет включать в учебный оборот разные тексты: это и религиозная философия, и филология (М. М. Бахтин, С. С. Аверинцев, Г. Гачев, Д. С. Лихачев и др.), и критика (например, концептуализация «правды-истины» и «правды-справедливости» Н. К. Михайловским) и собственно литература (взять хотя бы художественно-философскую антропологию и

персонологію Ф. М. Достоевського і А. Платонова або «природоведческую» концепцію М. М. Пришвина). Дані тексти необхідно адаптувати, щоб вони були «по росту» уму наших учнів, щоб їм було «чем розговоривати». Метафізический російський мовний – це мовний світоглядеских концептів, без освоєння якого неможливо «філософське виховання духа» (Г. Флоровський). Цей мовний необхідний для вираження абстрактних станів і мислей.

Цель статьи – дослідити проблему освоєння російського мовного як метафізического мовного базових концептів російської культури, складаючих «практическую філософію» людини.

Изложение основного материала. В перспективі розвитку сучасного антропологічного освіти антропоцентризм російських філософських ісканій, який складається в тому, що російська філософія «більше всього занята темою о людині, о його долі і шляхах, і смислі і цілях історії» [4], стає все більш востребован. Неслучайно В. Зеньковський вказував на домінування (навіть в відволечених проблемах) моральної установки в російському філософстві. Таким образом, можна сказати, що вітчизняний філософський мовний є детермінантою морального свідомості.

Антропологічний підхід в сфері освітнього знання – це в першу чергу, відзначає В. І. Слободчиков, орієнтація на «людську реальність», «во всіх її духовно-душевно-тілесних вимірах», коли найважливішим є «не вписування індивіда в наявний суспільство, а розвиток його суб'єктності» як «родової здатності людини к перетворенню світу і себе в світі» [10]. Розвиток суб'єктності вимагає визначеного «усилля» з боку початково мотивованого підлітка («людина є зусилля бути людиною» – М. Мамардашвілі). Воно неможливо без нарощування їм «моральних», або «душевних м'язів» (метафора М. Мамардашвілі). Особого роду «м'язи» потрібні, щоб «підняти» мисль, «підняти» моральний вчинок, бо, по М. Мамардашвілі, тільки за допомогою м'язів в світі щось відбувається. В цьому контексті актуалізується позиція представителів психологічної педагогіки, які бачать первостепенну задачу сучасного освіти в вихованні душі, бо «освіта без душі спустошує душу» [3, 13]. Говорячи о домінонті душі в освіті, В. П. Зинченко, звертаючись к «смыслообразу» платонівської душі, називає три головних її атрибутів: «знання, почуття і волю», утверждаючи, що їх класическе єдинство може забезпечити здійснення психологічного закону

развития души (т.е. психики) человека в школе нового тысячелетия как школе «равновесия души и глагола» (М. Цветаева), школе живого личностного знания, идея порождения которого связана с идеей единства аффекта и интеллекта. И здесь без «духовной прививки» русской философией будущих граждан не обойтись.

Нам представляется, что для построения гуманитарной картины мира современного ученика необходимо определить систему концептов абстрактных имен как идей, отражающих «практическую», или «наивно-языковую» (по определению Ю. Д. Апресяна) философию человека. «Смысловой доминантой» (по терминологии Ю. Н. Караулова) данной системы может стать «Человек внутренний», что позволит организовать смысложизненные концепты в три взаимопроницаемых лингвокультурологических блока (смысловое распределение достаточно условно в силу сложности взаимосвязей между концептами): 1. Человек мыслящий (разум): дух, истина/правда/справедливость, добро/благо, красота и др. 2. Человек чувствующий (эмоции, чувства, страсти): душа, страх, стыд, гнев, тоска/грусть, радость, счастье и др. 3. Человек действующий (воля): воля (хочу!), судьба, совесть, закон, свобода, честь, достоинство, слава, патриотизм, толерантность и др. По мнению Б. М. Бим-Бада, трактовка личности как единства «чувствующего, мыслящего и действующего» начал человека, объединяемых потребностью в переживании и осмыслении человеком собственной жизни, позволяет определить цель воспитания как помощь человеку в достижении осмысленного бытия – его правильности, полноты и красоты.

Когда сегодня речь идет о формировании мировоззренческих установок подростков, то мы понимаем, что нельзя всё мировоззрение сводить к научному и систематическому, поскольку мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения – научное, религиозное, философское и т.д. Концепт, который существует в разных типах сознания и в разных дискурсах, безусловно, строит и целостное мировоззрение, включающее такие функциональные его формы, как мирочувствование и мироосмысление (два разных уровня познания), мироустроение (уровень практического, деятельностного отношения к миру) и мирооценивание (уровень собственной шкалы ценностных предпочтений и ориентаций).

Для построения мировоззрения нужны тексты (сам концепт являет собою «свернутый текст»), которые, по Г. Г. Шпету, мало пережить, нужно передумать их так, чтобы появилась «страсть мыслить». «Страстное

мышление» развивают в первую очередь тексты филологической философии, ибо философия есть показатель не просто взрослости, но европеизма культуры. Интеллектуальная практика медленного, внимательного чтения мысли, заданной многослойным продолжительным контекстом, позволяет не только творчески осваивать базовые концепты русской культуры, но и своеобразие языка русской филологической философии:

- её этикоцентричность (фундаментальный труд «Оправдание добра» Вл. Соловьева имеет подзаголовок «Нравственная философия»);
- отказ от наукообразного рационализма, отвлеченной метафизики в пользу приоритета эмоционально-чувственных, интуитивных сторон освоения действительности (свою работу о русской иконе Е. Н. Трубецкой назвал «Умозрением в красках»);
- историсофичность (смысл истории и судьба России – в центре внимания);
- русский космизм (естественнонаучный, религиозный, художественный).

В силу этих особенностей русская философия тяготеет в большей степени к литературно-эссеистическим формам выражения. И это объяснимо, поскольку философская проблематизация мира – это, по необходимости, всегда проблематизация, осуществляемая в горизонте определенного языка. Так, например, польским лингвистом А. Вежбицкой в «смысловом универсуме русского языка» включены такие основные «семантические характеристики», как эмоциональность, иррациональность, неагентивность и любовь к морали [2, 33–34]. Очевидно, что вербально-семантические координаты речи (которые можно уточнять и дополнять) задают горизонт философского вопрошания и философской мысли, творчества новых концептов, в которых интегрируется целая система мышления, расширяющая область мыслимого (см., например, «Всеединство», «Богочеловечество», «софиология» – у Вл. Соловьева; «многоголосие», «участность», «диалог» – у М. Бахтина).

Конкретизируем вышесказанное. Основатель научной школы «Логический анализ языка» Н. Д. Арутюнова констатирует: «каждое понятие «говорит» особым языком». Так, русский лингвоконцепт соборность, по Т. Б. Радбилю, включает в себя: (1) само это слово как знак культурного тезауруса; (2) его семантические признаки – община, мир, всемирный собор, ослабленное индивидуальное начало и пр.; (3) его дефиницию, напр., по В. В. Колесову: «Это органически внутреннее единение людей на основе свободно осознанного качественного отношения («любви») по общности духа»; (4) его внутреннюю форму – идея со-бранности, со-бирания;

совместности; (5) концепт входит в парадигматический ряд: духовность, православие, мир, единая душа, со-весть, со-знание, мы, круговая порука и пр.; в синтагматический ряд – всемирная соборность, соборность русской души; в эпидигматический ряд (особенности словообразовательных связей): соборность – соборный – собор; (6) роль в системе ценностей – приоритет коллективных ценностей над индивидуальными, идея общинной «правды» и «справедливости», «большинство всегда право» и пр.; (7) прагматика (совокупность поведенческих норм и стереотипов, поведенческие реакции и др.) – ориентация на моду и авторитет в стереотипах бытового поведения, крестный ход в литургии и хоровод в народной культуре и пр.

Т. Б. Радбилем обозначены четыре уровня понимания концепта «соборность» [9, 236–237]: (1) обыденный отражен в стереотипах поведения массы, в пословицах и народных сказках (фольклоре), в боязни выделиться, высказать свое мнение, в бездумном повторении клишированных словесных формул, лозунгов; (2) художественный – в произведениях Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Н. Лескова (например, «роевое начало жизни» и Платон Каратаев); (3) религиозный – в православной обрядности (литургия, крестный ход и пр.); (4) научный – в осмыслении этой категории в трудах философов-славянофилов (А. С. Хомяков и др.), философов Серебряного века (Вл. Соловьев, Н. А. Бердяев и др.), современных авторов.

При помощи целенаправленного отбора текстов филологической философии восполняются «концептуальные дефициты» (термин философа Н. Автономовой), что позволяет актуализировать в сознании школьников духовно-нравственные мировоззренческие измерения бытия и культуры, формировать способность соотнесения и синтеза представлений из философии и литературы, учить самостоятельно и концептуально мыслить, а это уже является приметой зрелости ума.

В. В. Бибихин в книге «Язык философии» писал: «Союз мысли и слова достоин того, чтобы о нём думать». Возможность «думать» появляется у учеников при решении лингвофилософских задач (входящих в систему предложенных нами еще в 2000 году лингвокультурологических задач). Нами разработаны следующие типы этих задач.

1. Этимологические ЛФЗ, направленные на анализ и интерпретацию концептов философского текста.

Одной из типических черт философского текста является этимологизация: языковая (то есть интерпретация исторической этимологии с ее дальнейшим развитием) и речевая (поэтическая, онтологическая), а иногда и смешанная. Этимологизация служит «средством передачи

материальности, чувственности, фактурности философской идеи» [1, 73–74]. Авторский поиск «этимологических «опор слова» (В. А. Подорога) или в терминологии С. С. Аверинцева «этимологические раздумья» русских философов вызывают неизменный интерес у старшеклассников. В рамках биологической метафоры этимологизацию можно толковать как «оживление слова». Философский текст создает условия для потенциального этимологического развертывания образной составляющей концепта. Пример «философской терминологической чеканки общеупотребительного слова» (метафора П. Флоренского) «совесть» дан И. Ильиным («Путь духовного обновления»). Поэтическая этимологизация И. Ильина выступает, с одной стороны, в функции средства определения («совесть есть состояние нравственной очевидности»), с другой – в текстообразующей функции (перевод «некой сокровенной, божественной разумности», которая есть в этой «очевидности», на язык своего «земного ума»).

2. ЛФЗ на анализ и интерпретацию авторских портретов философских терминов.

Тексты обычно представляют не строгое определение слова (имени концепта) как философского термина, а развернутое контекстуальное его определение (наращивание терминологичности), что сопоставимо с поведением ключевого слова в художественном тексте (наращивание смысла). В качестве примера можно привести концепты «русская душа» (Н. А. Бердяев), «душевность» (М. Эпштейн), «любовь» (В. В. Розанов, И. А. Ильин), русское «неделание» (Г. П. Федотов), этика самоутверждения (Г. С. Померанц) и др.

3. ЛФЗ на анализ и интерпретацию сравнительных авторских портретов философских терминов (уточнение понятийной составляющей концептов, в том числе «семантических дублетов»): правда-истина и правда-справедливость (Н. К. Михайловский), стыд, жалость и благоговение (Вл. Соловьев), совесть и честь (Н. К. Михайловский), соборность и коллективизм (Н. А. Бердяев), тоска, страх и скука (Н. А. Бердяев), мировая скорбь, разочарование и личная грусть (В. О. Ключевский), патриотизм и национализм (Вл. Соловьев, П. Я. Чаадаев, А. И. Герцен, И. А. Ильин, Д. С. Лихачев), патриот и гражданин мира (М. М. Пришвин) и т.д.

4. ЛФЗ на сравнительный анализ и интерпретацию авторских философских портретов «своих» и «других»: русского, немца и француза (Н. А. Бердяев), француза и англичанина (А. И. Герцен), русского, немца, англичанина и француза (В. Шубарт. Европа и душа России) и т.д.

Данное портретирование можно определить как форму (модель) осуществления духовной лингвокультурной деятельности учащихся на ступени ее объективации в учебном тексте в горизонте диалога культур. Оно близко к придуманному Г. Гачевым научно-художественному жанру жизнемысли, в котором «одновременно совершаются: познание предмета и Сократово познание самого себя», происходит «привлечение» отвлеченного мышления «к ответственности перед собой как человеком живущим».

5. Специальные ЛФЗ, направленные на интеллектуализацию языка обучаемого, на развитие его концептуального мышления, поскольку «язык – это средство, которое позволяет нам разбираться в действительности» [7].

Таким образом, лингвофилософские задачи в доступной и интересной для учеников форме настраивают их сознание на общезначимые философские темы. В работе с текстами философской направленности осваиваются неактуализированные базовые смыслы, слово (имя концепта) перестает для учащихся «беспамятствовать» (О. Мандельштам). В конструктивном диалоге идет постоянное «воспитание мысли» (А. И. Герцен), вырабатываются самостоятельные мировоззренческие и нравственные позиции человека и гражданина XXI века, соответствующие условиям реальной культурной многополярности мира, противостоящей унифицирующей глобализации, формируется ориентация (а не традиционная адаптация) личности по отношению к наличному социуму, сообщается ей способность духовной защиты и креативного действия. Не менее важно, что при этом у выпускников формируется способность точно и свободно выражать имеющийся в их концептосистеме смысл. Поэтому им есть что сказать и как сказать.

Выводы. А лучшей формой для этого нам представляется отнюдь не традиционное сочинение на конкретную литературную тему, не имеющее чаще всего ни актуальности для современного школьника цели, ни своего адресата. Итоговой работой лучше выбрать эссе нравственно-философской направленности (как жанр повышенной интеллектуальности и концептуальности), которое в той или иной степени будет представлять собою «авторский текст», то есть текст с подчеркнутым авторством, а не набором штампованных фраз и общих мест. Эссе (оно по праву является жанром-лидером XXI века) будет отражать попытку ученика смоделировать процесс личностной интерпретации смысложизненных концептов, которые и строят его мировоззрение. Разумеется, что это задача не сегодняшнего дня. Это станет возможным, если мы все поймем, что главное всё-таки – это содержание обучения, развитие интеллекта, но не результаты экзаменов,

ибо, как пишет И. Милославский, «контролировать можно только то, что существует, знания, умения, навыки, компетентности, компетенции, и только в том случае, когда они так или иначе сформированы». Трудно не согласиться с И. Милославским и в том, что даже единый и даже государственный ЭКЗАМЕН остается лишь проверкой, приемкой выполненной РАБОТЫ. А невнимания именно к работе, а не к форме контроля за ней жизнь не прощает [6]. Даже если почти все общество не хочет этого понимать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Н. М. Типологический очерк языка русских философских текстов XX в. : монография / Н. М. Азарова. – М. : Логос / Гнозис, 2010. – 250 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – С. 33–34.
3. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
4. Зеньковский В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский ; Вступ. ст. подгот. и примеч. В. В. Сербиненко. – М., 2001. – 880 с.
5. Карасик В. И. Ценностные параметры лингвоэкологического общения / В. И. Карасик // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Том 15. – Владикавказ : Изд-во СОГУ им. К. Л. Хетагурова, 2013. – С. 120–128.
6. Милославский И. Правила вместо смысла (Школьное преподавание русского языка и принципы манипулирования сознанием) / И. Милославский // Знамя. – 2011. – № 12.
7. Мишати́на Н. Л. Диалог с Истиной в 9 классе / Н. Л. Мишати́на // Русский язык в школе. – 2003. – № 6. – С. 3–8.
8. Пятигорский А. Краткие заметки о философском в его отношении к филологическому / А. Пятигорский // Philologica. – 1995. – № 3–4. – С. 128–130.
9. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета : учеб. пособие / Т. Б. Радбиль. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 328 с.
10. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009 – 264 с.

РЕЗЮМЕ

Мишати́на Н. Л., Цибулько В. П. Становлення «практичної філософії» школяра в процесі освоєння метафізичної російської мови: досвід проблематизації.

Стаття присвячена проблемі освоєння російської мови як метафізичної мови базових концептів російської культури, що складають «практичну філософію» людини. Обґрунтовується важливість присутності філософських текстів у шкільному навчальному дискурсі. Мова абстрактної думки, необхідна для вираження абстрактних станів і думок, що засвоюються учнями в процесі вирішення лінгвофілософських завдань, типологія яких представлена в статті. Аналізується освітній і виховний потенціал філософських текстів у контексті проблеми підсумкового контролю з російської мови.

Ключові слова. *Метафізична російська мова, мова «російської філологічної філософії», «практична філософія» людини, навчальна лінгвофілософська задача, есе морально-філософської спрямованості як підсумкова атестація школяра.*

SUMMARY

Mishatina N., Tsibulko I. Formation of «practical philosophy» of the school child in the process of mastering metaphysical Russian language: the experience of problematization.

The article is devoted to the problem of mastering the Russian language as a metaphysical language of the basic concepts of Russian culture, which constitute «practical philosophy» of a person. The importance of the presence of philosophical texts in the school discourse is grounded. The language of abstract thought is necessary for the expression of abstract states and thoughts, is mastered by pupils in the process of solving linguistic-philosophical tasks, the typology of which is presented in the article. The educational potential of philosophical texts in the context of the problem of final control in the Russian language is analyzed.

The ability to think appears in the pupils in the process of deciding linguistic-philosophical tasks included in 2000 in the system of linguistic-cultural tasks proposed by the authors). The authors developed the following types of these tasks. 1. Etymological linguistic-philosophical tasks, aimed at the analysis and interpretation of the concepts of the philosophical text. One of the typical features of a philosophical text is etymologization: language (i.e. the interpretation of historical etymology with its further development) and speech (poetry, ontological), and sometimes mixed. 2. Linguistic-philosophical tasks on the analysis and interpretation of the author's portraits of philosophical terms. 3. Linguistic-philosophical tasks on the analysis and interpretation of comparative author's portraits of philosophical terms (clarification of the notional component of the concepts, including «semantic doublets»). 4. Linguistic-philosophical tasks on comparative analysis and interpretation of the author's philosophical portraits of «his» and «other». This action can be defined as the form (model) of implementation of spiritual linguistic and cultural activities of pupils at the stage of its objectivation in the training text in the horizon of the dialogue of cultures. It is close to the invented by G. Grachev science fiction genre of lifethought in which simultaneously takes place the knowledge of the subject and the Socratic knowledge of himself, takes place the attraction of abstract thinking accountable before him as a living man. 5. Special linguistic-philosophical tasks aimed at intellectualization of the learner's language, on the development of his conceptual thinking, because language is a tool that allows us to understand reality.

Key words: metaphysical Russian language, language of Russian philological philosophy, «practical philosophy» of a person, training linguistic-philosophical task, essay of moral and philosophical orientation as the final certification of the pupil.