

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**СМЫСЛОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ  
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА  
В ТЕКСТАХ ОГЭ И ЕГЭ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.04.01 Педагогическое образование,  
магистерская программа «Языковое образование»  
заочной формы обучения, группы 02031654  
Шутенко Ксении Александровны

Научный руководитель  
доктор филологических наук,  
профессор Озерова Е.Г.

Рецензент  
преподаватель МБУ ДО «Детская  
школа искусств поселка Майский  
Белгородского района  
Белгородской области»  
Стручалина Г.В.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические аспекты исследования текста на примере материалов ОГЭ и ЕГЭ</b>	
1.1. Текст как центральный феномен филологической науки.....	8
1.2. Текст как феномен культуры.....	16
1.3. Текст как дидактический материал и единица обучения.....	24
<b>Глава 2. Смысловое пространство духовно-нравственного восприятия текстов ОГЭ и ЕГЭ</b>	
2.1. Духовность как одна из доминантных мировоззренческих категорий текстов.....	31
2.2. Концептосфера духовности и ее специфика.....	48
2.3. Смысловое развёртывание текстов ОГЭ и ЕГЭ, отражающих нравственные доминанты .....	64
<b>Заключение</b> .....	76
<b>Список использованной литературы</b> .....	78

## Введение

С каждым годом становится все меньше и меньше книг, содержащих в себе накопленные опытом народа нравственные ценности и ориентиры, и это не может не разочаровывать. Вероятно, именно поэтому, учебные материалы, в том числе и экзаменационные, направлены на формирование духовно-нравственного потенциала читателей, в данном случае школьников.

В текстах, используемых в качестве экзаменационных материалов на ОГЭ и ЕГЭ, духовно-нравственные основы приобретают особое значение и выполняют косвенно воспитательную функцию, ввиду того, что такие тексты отобраны неслучайно, каждый из них имеет дидактический и аксиологический характер.

Состояние современной гуманитарной науки на данный момент представляет переход от парадигмы системно-структурного языкознания к антропоцентрическому, что обуславливает рост интереса к анализу лексических средств, номинирующих и репрезентирующих явления, связанные с человеком. В то же время большое развитие сегодня получило лингвокультурологическое направление лингвистики, ведущие постулаты которого утверждают, что язык – одна из основных форм самовыражения народа, язык национально специфичен и ассиметричен (Гак, 1998: 139 – 145). Культура, ее объективные элементы с позиции лингвокультурологических изысканий могут быть репрезентированы с помощью языковых единиц (слов, фразеологизмов, паремий, контекстов и т.д.). Культура реализуется в языке с помощью лингвокультурных концептов.

Концепт, являясь основной единицей лингвокультурологии, представляет собой вербализованный культурный смысл, это семантическая единица «языка» культуры, отличительным признаком которой, в первую очередь, является этнокультурная отмеченность. По мнению С.Г. Воркачева, именно внимание к языковой форме концепта и отражает его

лингвокультурную сущность: «через свое «имя», совпадающее, как правило, с доминантой соответствующего синонимического ряда, лингвоконцепт включается в лексическую систему конкретного естественного языка, а его место в последней определяет контуры его «значимостной составляющей» (Воркачев, 2003: 64).

Настоящее исследование посвящено анализу особенностей формирования аксиологических лингвокультурных концептов, репрезентирующих духовно-нравственный потенциал в текстах ОГЭ и ЕГЭ. В данном случае под духовно-нравственным потенциалом мы понимаем потенциал личности как основу духовно-нравственного воспитания, возникающий в процессе работы с экзаменационными текстами.

В диссертации верифицируется следующая **гипотеза**: смысловые репрезентации текстов ОГЭ и ЕГЭ обладают особым духовно-нравственным потенциалом, тем самым выполняют воспитательную функцию, формируя у учащихся основы духовности и нравственности. Специфика используемых в материалах экзаменов текстов заключается в том, что они в некоторой степени формируют мнение учащихся о тех или иных нравственных категориях, а также заставляют их мыслить.

**Актуальность** исследования заключается в необходимости комплексного исследования когнитивно-коннотативной природы и функционально-смыслового содержания семантики текстов, используемых в материалах экзамена по русскому языку в 9-11 классах, а также анализе их духовно-нравственного потенциала.

Используемые в художественных текстах материалов ОГЭ и ЕГЭ духовно-нравственные доминанты отражают не только специфическое мировидение автора, но также способствуют формированию духовно-нравственного потенциала школьника. Исследование духовно-нравственных доминант в рамках лингвокультурологии способствует выявлению ментальных представлений и репрезентации их в концептосфере русского языка и художественных текстах.

**Научная новизна** работы заключается в отсутствии исследований по изучению духовно-нравственного потенциала текстов ОГЭ и ЕГЭ в рамках школьного курса. Проведен семантический и контекстный анализ, в результате чего получены статистические данные по особенностям репрезентации духовно-нравственной лексики и частотности использования её в текстах экзаменационных материалов.

**Объектом** исследования являются тексты ОГЭ и ЕГЭ.

**Предмет** исследования – смысловые репрезентации духовно-нравственного потенциала в текстах ОГЭ и ЕГЭ.

**Цель** исследования: изучение духовно-нравственной природы и потенциала текстов ОГЭ и ЕГЭ, рассмотрение их семантико-стилистических особенностей в тексте, а также духовно-нравственной концептосферы.

Цель исследования обусловила необходимость решения **ряда задач**:

- рассмотрение понятия текст с позиций современной филологической науки;
- изучение текста как феномена культуры;
- анализ дидактических функций текста;
- анализ текста с позиций коммуникативного подхода как единицы обучения;
- изучение смыслового пространства духовно-нравственного восприятия текстов ОГЭ и ЕГЭ;
- анализ духовности как доминантной мировоззренческой категории текста;
- изучение и моделирование концептосферы духовности и ее специфики на материале текстов ОГЭ и ЕГЭ;
- исследование и анализ смыслового развёртывания текстов эссе, отражающих нравственные доминанты.

Для решения выше указанных задач нами использовались следующие методы:

лингвистическое наблюдение и описание (включая отбор лексического материала и изложение его характеристик),

использование словарных дефиниций (для определения семантики исследуемых лексических единиц),

квантитативный анализ (для определения лексикографической закреплённости концептов, частотности использования лексем, их репрезентирующих),

контекстуальный анализ (для определения семантики концептов и понятий в ткани художественного текста эссе).

**Теоретико-методологическую базу** проведённого нами исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области лингвистики, лингвокультурологии, когнитологии, этиологии и психологии: Н.Ф. Алефиренко, Н.Д. Арутюнова, Г.Н. Бабич, А.П. Бабушкин, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Е.С. Кубрякова, А.Н. Леонтьев, Д.С. Лихачев, З.Д. Попова, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, В.Н. Телия и др., материалы по теории поэтического текста Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, Н.С. Болотновой, исследования колоративной лексики писателя И.А. Поповой, С.В. Шкиль, а также работы по семантической и культурологической специфике.

В качестве **практического материала** исследования выступили тексты ОГЭ и ЕГЭ, используемые в качестве экзаменационных материалов в 9-11 классах, и концепты, представленные в них. Методом сплошной выборки из художественных текстов, предложенных участникам для подготовки к экзамену, мы анализировали единицы, несущие духовно-нравственную нагрузку и репрезентирующие ведущие лингвокультурные концепты, а также данные по ним, представленные в словарях. Путём многоаспектного анализа нами были выявлены когнитивно-коннотативные особенности таких концептов и их репрезентации в текстах ОГЭ и ЕГЭ.

**Теоретическая значимость** работы обусловлена тем, что собранный языковой материал и результаты его сравнительно-сопоставительного

анализа формируют отсутствующую теоретико-методологическую базу исследований духовно-нравственного потенциала в текстах ОГЭ и ЕГЭ, способствуют выявлению лингвокультурологического содержания обозначений и особенностей их репрезентации в тексте.

**Практическая ценность** работы состоит в возможности использования ее основных выводов и аналитических статистических материалов в теоретических курсах по лингвокультурологии, теории текста, филологического анализа текста, а также при изучении педагогики, так как данные тексты, благодаря заложенному в них духовно-нравственному потенциалу, являются не только единицей обучения, но также единицей воспитания.

Достоверность научных положений и выводов обеспечивается общей теоретической базой исследования, применением широкого методического инструментария, объемом исследованного материала.

**Структура курсовой работы.** Объем и структуру магистерской работы обусловили цели и задачи исследования. Работа состоит из введения, в котором определены цели и задачи, основной части, представленной двумя главами, заключения и списка литературы.

## Глава 1. Теоретические аспекты исследования текста на примере материалов ОГЭ и ЕГЭ

### 1.1. Текст как центральный объект филологической науки

На данный момент текст является одной из центральных категорий филологии, трактовка данного термина допускает множественность интерпретаций, обусловленных сложностью и многоаспектностью данного феномена, а также различными подходами к его изучению.

Прежде всего обратимся к словарной дефиниции лексемы. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой дано следующее определение:

#### ТЕКСТ

-а, м. 1. Всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также часть, отрывок из них). Т. сочинений Пушкина. Подлинный т. Т. оперы. Открытым текстам сообщить, передать что-н. (не секретно; также перен.: прямо, недвусмысленно). 2. В лингвистике: внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению. Теория текста. 3. В полиграфии: основная часть печатного набора (без иллюстраций, чертежей, таблиц). \* Нотный текст – нотная запись музыкального произведения. || прил. текстовой, -ая, -ое и текстовый, -ая, -ое.

Однако нас в большей степени интересует именно лингвистическое понимание текста, данное в Лингвистическом энциклопедическом словаре:

**Текст**(от [лат.](#) Textus – ткань, сплетение, соединение) – объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность.



В [семиотике](#) под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма [коммуникации](#), в т. ч. обряд, танец, ритуал и т. п.; в [языкознании](#) текст — последовательность вербальных(словесных) знаков (см. [Знак языковой](#)).

Исходя из вышесказанного можно заметить, что единого подхода к пониманию текста нет, так как он является объектом изучения ряда смежных дисциплин.

Впервые целенаправленное изучение текста было осуществлено еще в период поздней Античности, оно включало в себя анализ причин возникновения текста, его вхождения в культуру, закономерностей его понимания и толкования.

Еще Аристотель, говоря о важной функции текста, не выделял его в качестве самостоятельного объекта, все же признавая, что именно текст «и есть конечная цель всего»<sup>1</sup>. Возникшая в эпоху поздней античности филология в донаучный период определяла следующий круг задач: анализ условий возникновения текста, особенности вхождения текста в культуру, закономерности его понимания и истолкования. Таким образом, еще в донаучный период наметились два подхода к изучению текста: текст как цель и текст как существующая реалья.

В XIX веке единой теории текста еще не существовало, на данном этапе шло накопление эмпирических и теоретических фактов о тексте. Однако в то же время продолжалось изучение текста с иных позиций в русле литературоведения: развиваются идеи о понимании текста как первичной данности философско-гуманитарного мышления, непосредственной действительности мысли и переживания, вследствие чего возникает круг вопросов, связанных с порождением текста, его диалогичностью, отношением к системе языка и мышлению. Следовательно, уже в XIX веке текст выступает в качестве сложного многомерного понятия, связанного с языком и культурой.

---

<sup>1</sup> Аристотель

Фундаментальный анализ текста был осуществлен только в XX веке, именно в это время были заложены основы лингвистической теории текста. Как указывает О.И. Москальская, «за три десятилетия современная лингвистика текста прошла несколько этапов развития, и в ней произошла значительная эволюция как самого понятия "текст", так и подхода к тексту»<sup>2</sup>.

В 20-30 годах XX века интенсивно разрабатывается лингвистическая поэтика, к исследованию текста обращаются представители «русского формализма» и структурализма: Б.М. Эйхенбаум, Б.В. Томашевский, Р.О. Якобсон, Г.О. Винокур, В.Б. Шкловский, В.В. Виноградов. Однако формальная и структуралистская концепции исследования понимания текста обладали рядом недостатков, среди них, по мнению Г.О. Винокура «понимание поэтического языка как «деформированной практической речи», подход к поэзии как к «обработке материала»<sup>3</sup> [Винокур 1990, с. 69]. В то же время В.В. Виноградов предлагал исследовать, в первую очередь, символику и синтактику текста (его композицию). Символика, согласно мнению ученого, занимается изучением не только слов как элементов «известной целостной композиции и как части индивидуально-поэтического словаря»<sup>4</sup> [Виноградов, 1980, с. 6], но и фраз, устойчивых текстовых формул, цитат. Символ рассматривается Виноградовым в качестве предельной структурной единицы литературного произведения.

В 40-50 годы наблюдается переход от изучения структурной организации текста к исследованию его словесной и образной организации, что подтверждается рядом работ М.Б. Борисовой, П.Г. Пустовойта, Д.Н. Шмелева и др.

Лингвистика 60-х годов ознаменовалась интенсивным изучением различных знаковых систем: «структуральные методики были применены к лингвистике, литературоведению, семиотике, связаны с использованием идей

---

<sup>2</sup> Цит. по Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. – Псков, 2005.

кибернетики, теории информации, теории вероятностей» [Баевский 1987, с. 427], лингвистика текста на данном этапе становится самостоятельной дисциплиной, текст изучается как некая единица знаковой системы языка.

Однако в то же время продолжалось изучение текста и с иных позиций. Бахтин М.М. в своих исследованиях характеризовал текст как первичную данность философско-гуманитарного мышления, непосредственную действительность мысли и переживания и обозначал круг вопросов, связанных с порождением текста, его диалогичностью, отношением к системе языка и мышлению. Ю.М. Лотман осознавал имманентность текста культуре: «...культура есть совокупность текстов или сложно построенный текст» [Лотман 2000, с. 436].

В 70-80 годах XX века учение о тексте становится самостоятельным лингвистическим направлением науки, появляются лингвистика текста, грамматика текста, стилистика текста, теория текста, герменевтика текста и многие другие. Главное отличие при изучении текста в данный период – обращение к нему не как к сложному синтаксическому целому, сочетанию предложений, но как к целостному образованию, имеющему в своей основе интра- и экстралингвистические факторы.

В современном языкознании текст изучается в русле антропоцентрической парадигмы, формируется коммуникативный подход к тексту. Болотнова Н.С. определяет текст как «речевое произведение, концептуально обусловленное (т.е. имеющее концепт, идею) и коммуникативно ориентированное в рамках определенной сферы общения, имеющее нормативно-смысловую и прагматическую сущность» [4 Болотнова 2009, с. 104]. Таким образом, в центре произведения всегда будет находиться определенный концепт, отражающий авторский замысел и формирующий целостность текста. Например, используемый в качестве экзаменационного материала отрывок из произведения Ю. Яковлева «Сердце земли» основывается на важном для каждого человека концепте Мать, который репрезентируется в тексте в виде воспоминаний героя. Заметим, что данный

концепт можно отнести к базовым, таксонная лексема *мать* в данном тексте номинирует не только кровное, но в большей степени именно духовное родство: тесную неразрывную связь ребенка с матерью. В данном произведении связь подчеркивается различными способами, на лексическом уровне это именование *мать, мама, мамочка* («*Я никогда не называл свою мать матерью, мамой. У меня для нее было другое слово – мамочка. Даже став большим, я не мог изменить этому слову*»), Использование разных номинаций то приближает, то отдаляет героя от матери. Так в повествовании о последних минутах, о ее старости фигурирует лексема *мать*, она же используется в общих размышлениях об отношениях детей с родителями, в рассказе о письмах фигурирует лексема *мама*, подчеркивая особые отношения героя с матерью, их духовное родство, необходимость в маме. Особая же номинация *мамочка* словно обращает героя к детству, юности, времени, когда он был вместе с мамой. И хотя, будучи взрослым, герой стеснялся вслух называть ее мамочка, для него это именование является основным: «*У меня отросли усы, появился бас. Я стеснялся этого слова и на людях говорил его чуть слышно... я шептал «мамочка» ей на ухо...*». Действительно, с точки зрения стилистической нейтральности/окрашенности наиболее стилистически нейтральной единицей в большинстве контекстов является лексема *мать*, выбор ее в тексте подразумевает, как правило, установление определенных эмоциональных границ, нейтрального отношения.

Целостность текста подчеркивается общностью идеи о важности матери и на синтаксическом уровне, примером чему служат следующие высказывания: «*...без любви матери в сердце – холодная пустота*», «*Это не имеет отношения к возрасту, это вечно*».

Таким образом, репрезентация концепта *Мать* в данном тексте отражает особое отношение героя к его матери, а также важность отношений матери и ребенка в целом. Концепт *Мать* становится важным источником культурной информации, сообщая данные о связях психологического,

культурного, эстетического и социального аспектов. Особое значение в данном тексте приобретает именно аксиологический, ценностный компонент концепта, что в полной мере отражает авторские интенции.

Однако стоит учесть, что текст ориентирован на адресата, несет определенную информацию и обладает эффектом воздействия (прагматикой). Достаточно ярко эти ключевые характеристики прослеживаются на примере текста В. Солоухина «Летний паводок», используемого в качестве экзаменационного материала в 11 классе. Заметим, что в тексте отсутствует прямое обращение к читателю, но, тем не менее, он ориентирован на адресата, о чем свидетельствует большое разнообразие выразительных языковых средств. Используемые автором метафоры (*речка начала вздуваться и пухнуть*), многочисленные эпитеты (*обильная, полетному теплая вода, тихая мирная речка, крохотные, беспомощные существа*), антитезы (*огромный резиновый сапог – крохотная ямочка, тихая река – разгул*) создают прагматическое пространство текста, воздействуя на эмоции читателя, заставляя его сопереживать и сочувствовать. Данный текст также несет в себе важную аксиологическую информацию о героизме, самопожертвовании матери ради детей и о таком страшном человеческом бедствии как война. Именно эта информация, зашифрованная в тексте, и предлагается старшеклассникам для размышления и написания сочинения-рассуждения по данной теме.

Таким образом, нам представляется важным добавить замечание о том, что любой текст – это обязательно речевое произведение, в основе которого лежит некий гиперконцепт, идея или образ, отражающие замысел автора и формирующие целостность текста. Кроме того, текст в любом случае будет иметь положительную или отрицательную стилистическую окраску, а также дополнительную коннотацию и обладает прагматикой, иначе говоря, эффектом воздействия на читателя.

Матвеева Т.В. понимает текст как «результат целенаправленного речевого творчества, целостное речевое произведение, коммуникативно

обусловленную речевую реализацию авторского замысла» [Матвеева, 2003, с. 352].

В современной лингвистике текста по большей части преобладает синтаксический подход, развивающийся в русле лингвистики текста, где текст и всерхфразовое единство объединяются в единое целое. Так, А.И. Горшков утверждает, что в лингвистике «синтаксическое понимание текста остается на первом плане» (Горшков, 2001, с. 55). Этот подход на сегодняшний день является ведущим, как на научном уровне, так и в школьном преподавании русского языка. Так, например, основным экзаменационным заданием как 9, так и в 11 классе, является написание сочинения-рассуждения по художественному тексту, к которому приложен следующий комментарий: «Напишите сочинение по прочитанному тексту.

Сформулируйте и прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста (избегайте чрезмерного цитирования).

Сформулируйте позицию автора (рассказчика). Напишите, согласны или не согласны Вы с точкой зрения автора прочитанного текста. Объясните почему. Своё мнение аргументируйте, опираясь в первую очередь на читательский опыт, а также на знания и жизненные наблюдения (учитываются первые два аргумента)» (ФИПИ). Можно заметить, что для качественного написания сочинения учащимся необходимо максимально хорошо проанализировать текст именно на синтаксическом уровне.

Однако несмотря на большое количество приверженцев (А.И. Горшков, Дымарский, Папина, Валгина, Филиппов и др.) синтаксический подход к изучению текста сегодня не может быть единственным. В последние годы все больше развивается направление стилистики текста: это исследования в области структурной лингвистики Г.Я. Солганика, В.В. Одинцова, изыскания в области функциональной лингвистики М.П. Котюровой, В.А. Салимовского, И.А. Тарасовой, М.Н. Кожинной, М.Б. Борисовой, Т.Б. Трошевой, работы по коммуникативной стилистике Н.С. Болотновой, И.А. Пушкаревой, И.И. Бабенко, Н.Г. Петровой, С.М. Карпенко.

На сегодняшний день наиболее актуальными проблемами современной лингвистики текста являются следующие: проблема изучения структурно-семантической и коммуникативно-смысловой организации целого текста, проблема установления его формальных и содержательных грамматических категорий, проблема определения статуса текста в дихотомии языка.

## 1.2. Текст как феномен культуры

В современной лингвистике понятие текста порой понимается очень широко, расширяясь до границ культуры. В русле господствующей в современном языкознании антропоцентрической парадигмы текст понимается скорее не как форма коммуникации, но в большей степени именно как единица культуры. Как указывает Н.С. Болотнова, «текст погружен в культурное пространство эпохи, культурологический тезаурус адресата... Текст несет на себе печать культуры определенного этапа в истории общества, культуры определенного народа...». Рассмотрим в качестве примера текст Захара Прилепина «как скажешь – так и будет», используемый в качестве экзаменационного материала в 11 классе. Вышеуказанный текст является ярким отражением эпохи постсоветского времени, так как отражает социальные и экономические реалии того времени: *«Мы были замечательно бедны. (3)Питались жареной капустой и гречкой. (4)Новогодние подарки ребёнку начинали покупать за полгода, не позже, так как точно знали, что накануне Нового года денег на все заказанные им у Деда Мороза сюрпризы точно не хватит. (5)Так вот и жили, приобретая один подарок в месяц: на него иногда уходила треть моей нехитрой зарплаты»*. Кроме того, в рассказе содержатся интертекстовые ссылки более позднего времени на популярные произведения уже начала XXI века: *«Старший самым внимательным образом отслеживает, чтобы броневик был зелёный, чтобы вместо мушкетёров в мешок не попали пираты, чтобы вместо Гарри Поттера не была куплена Таня Гроттер (или наоборот) и чтобы воздушные шарик были правильной воздушно-шариковой формы»* – упоминание героев популярного детского фэнтези, саги британской писательницы Дж. Роулинг о Гарри Поттере и русской пародии на данное произведение «Таня Гроттер» Дм. Емца погружает читателя в



культурное пространство эпохи, а также открывает перед ним мир современной детской литературы и самих предпочтений современных детей.

Таким образом, можно говорить о том, что текст обусловлен культурой, является ее продуктом, но в то же время он сам становится отражением ее.

Особой областью исследования в лингвокультурологии является «лингвокультурологический анализ текстов, которые как раз и являются подлинными хранителями культуры» [Маслова, 2001, с. 35]. Именно в тексте как важнейшем явлении культуры представлены фрагменты действительности. Текст отображает духовный мир человека, следовательно, он напрямую связан с культурой. Через текст можно увидеть культурный фон, стоящий за языковыми единицами. Как указывает М.А. Кронгауз, «...культура, цивилизация, власть, общественные движения влияют на язык. Не менее важно и второе направление – как язык влияет на мышление отдельного человека или на общественное сознание» [Кронгауз, 2005, с. 84]. Рассмотрим текст С. Залыгина о культуре, используемый в качестве экзаменационного материала в 11 классе: *«Ничто не представляет таких возможностей для развития личности, как культура. (2)И в науке, и в культуре в целом всегда сокрыта универсальная тайна наших способностей, их происхождения, их начальной энергии, которая, очевидно, так и останется тайной»*, – по сути, именно с помощью языкового материала автор указывает важность культуры для развития человеческой личности.

Текст в системе культурных феноменов играет решающую роль. Культура может рассматриваться как сумма сообщений, которыми обмениваются различные адресанты, и как одно сообщение, отправляемое коллективным «я» человечества самому себе. В частности, П.С. Гуревич рассматривает культуру как «эвристическое средство постижения мира». Исследователь справедливо полагает, что, «через культуру, которая обеспечивает глубокое погружение в мир психологии людей и народов, можно показать действия механизмов истории, сокровенные тайны

человеческого бытия, приоткрыть завесу над совокупным творчеством людского рода». Ярким примером тому служит отрывок из повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда», где герой, сидя в уютной гостиной на бархатных креслах, слушает, как его знакомая исполняет на рояле «Кампанеллу» Листа, тем не менее, чувствует себя неудобно: *«Сколько раз на фронте я мечтал о таких минутах, когда вокруг ничто не стреляет, не рвётся. (12)И сидишь ты на диване, слушаешь музыку, и рядом с тобой хорошенькая девушка. (13)И вот я сижу сейчас на диване, слушаю музыку... (14)И почему-то мне неприятно»*. Анализ контекста позволяет понять, такое неприятное чувство он испытывает из-за ложного спокойствия внешнего мира в этот вечер, так как он знает, что вокруг идет война, *«А завтра опять будет этот резерв, по двадцать раз разбирай и собирай пулемёт Дегтярёва. (33)И послезавтра, и послепослезавтра. (34)И опять майор будет говорить нам, что надо ждать, что, когда прикажут, тогда и отправят нас на фронт...»*. Используя элементы культуры, автор текста не только погружает читателя в ее пространство, но также раскрывает психологию и мироощущение человека на войне, когда, всё, что ранее интересовало, откладывается, так как главная задача – освободить родную землю.

Тексты возникают в результате языкового взаимодействия, и адекватное понимание сущности текста возможно лишь при учете динамических процессов языкового общения, разворачивающихся во времени и ведущих к возникновению текста. Тем не менее, существует длительная традиция изучения текстов, особенно письменных; как статических объектов, существующих независимо от обстоятельств их возникновения.

Что же отличает текст как феномен культуры? Мы полагаем, что к таким признакам относятся: семиотическое родство текста и культуры, информативность, коммуникативность, диалогичность, интерпретируемость, символичность, нормативность, оценочность. Между культурой и текстом существует категориальная общность как культура целостна, имеет общую

идею, стиль, индивидуальное своеобразие, так и текст характеризуется целостностью, связностью, идеей, стилистической окраской, индивидуальными особенностями.

Отношения между текстом и культурой, текстом и автором, текстом и реципиентом неизменно строятся и начинаются по законам того культурного пространства, в котором текст был создан и далее воспринят читателем как художественно-эстетическая ценность. Данный широкий контекст делает возможным приращение смыслов за счет воздействия социокультурных факторов. Ярким примером изменения и приращения смысла служат высказывание А.В. Суворова об учении и о войне, на сегодняшний день изменившие свое начальное звучание и семантику. Достаточно подробно об этом повествует текст Г. Смирнова, находящийся в открытом банке заданий ЕГЭ и предназначенный для использования на экзамене: *«Нет-нет да и услышишь из уст телеобозревателя: мол, как говорил Суворов: тяжело в учении – легко в бою!»*

*(4)Но ведь Суворов – великий человек, он в принципе не мог сказать такой глупости! (5)Уж кто-кто, а он-то понимал: в бою, где убивают твоих соратников, где на тебя с оружием в руках идёт твой смертельный враг, не может быть легко! (6)Суворов же говорил нечто иное, а именно: тяжело в учении – легко в походе! (7)В походе, а не в бою! (8)Ибо нет ничего страшнее и тяжелее боя!»* В данном случае автор объясняет семантическую трансформацию таким социокультурным фактором как недостаточность образования («плоды новорусской образованщины»), что приводит к искажению изначального смысла текста.

Художественные тексты, и прежде всего литературные, представляют собой значительную часть общекультурного наследия человечества. «Всевозможные литературные взаимодействия, в том числе и международные, – это взаимодействия, в которые вступают тексты, и только через посредничество текстов – люди, языки, культуры, народы». Объектом исследования в данном случае становится поэтика текста в контексте ее

воздействия на реципиента, а также и в сфере межтекстуальных связей. Поэтому проникновение в содержательность художественного текста требует выхода за узкие рамки наблюдений за функционированием тех или иных единиц и обращения к ширококонтекстному анализу, к внетекстовой сфере или, по Р. Барту, сфере интертекстуальности. Как указывал учёный, «каждый текст является интертекстом... каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат...» [Барт, 1989, с. 418]. Однако для современной теории интертекстуальности интертекст является пространством схождения всевозможных видов цитаций; таким образом, наблюдается совмещение текстов и культур – интертекст включает в себя опыт культуры предтекста и сосуществующей с ней другой культуры. Так, довольно необычный пример интертекста нами встречен в рассказе В. Шаламова «Детские картинки», текст которого служит дидактическим материалом для написания сочинения-рассуждения в 9 классе: *«Тетрадка была невелика, но мальчик успел нарисовать в ней все времена года своего родного города.*

*(21)Яркая земля, однотонно-зелёная, и синее-синее небо, свежее, чистое и ясное. (22)Закаты и восходы были добротнo алыми, и это, конечно, не было детским неумением найти полутона, цветовые переходы, раскрыть секреты светотени»* – автор, рассказывая о рисунке мальчика, использует характерные для древнерусской литературы устойчивые определения (зеленая земля, синее небо, алые закаты), а также изображает классические сказочные образы (Иван Царевич, Серый Волк), тем самым раскрывая внутренний мир юного художника. Однако опыт культуры прошлого сталкивается с личным опытом и мировосприятием ребенка, в результате чего образы в тексте трансформируются: *«... зубастая немецкая овчарка натягивала поводок, который держал в руке Иван Царевич. (29)Он был в шапке-ушанке военного образца, в белом овчинном полушубке, в валенках и в глубоких рукавицах – крагах, как их называют на Дальнем Севере. (30)За плечами Ивана Царевича висел автомат».* Таким образом, использование

интертекста в данном случае способствует раскрытию внутреннего мира ребенка военного времени.

Сегодня исследование текста как феномена культуры – одно из приоритетных направлений лингвистики. В большинстве исследований отечественных ученых (Д.С. Лихачев, В.Н. Топоров, А.М. Лотман, О.А. Корнилов, Ю.А. Карасева) художественный текст рассматривается как социокультурная константа, наделенная «культурной памятью» (термин А.М. Лотмана), основной функцией которой является организация, хранение и трансляция культурной и исторической информации, отражение социального опыта и научных представлений, накопленных в прошедших веках [Корнилов 2003; Лотман 1997]. Ю.А. Карасева уточняет, что художественные творения чутко реагируют на перемены в духовной, социально-психологической, интеллектуальной и философской сферах и поэтому предстают перед читателем как «модель художественного культурного пространства» [Карасева 2012] языковой общности в определенном временном промежутке.

Заметим, что культурное пространство литературного произведения создается художественной картиной мира описываемой эпохи, отраженной символами и образами и трансформированной в картину восприятия мира ее создателем. Так, например, текст С. Казначеева о современной жизни и речи отражает также состояние культуры эпохи XXI века, на основе репрезентации ее символов и образов (афиша «концерт Земфиры», псевдоним певицы Глюк'OZA, кинолента «Шиза», колонка в газете «Кур\$ валют», телереклама охранных систем «Аллигатор»). Данный текст, отражая в себе опыт новой культуры, репрезентирует ее в сознании человека, читателя и становится ее проводником, каналом передачи культурного, социального и художественно-эстетического опыта. Однако культурное пространство текста С. Казначеева обладает иным духовно-нравственным потенциалом: автор старается донести до читателя мысль о поверхностности и

примитивности такого подхода к формированию имиджа, используя иностранные слова, тем не менее, не стоит заниматься порчей языка.

Чаще всего исследователей текста привлекают вопросы фразеологии и семиотики, изучение концептов и прецедентных текстов, интертекст. Большая часть этих вопросов нашли воплощение в трудах В.Н. Телии, Ю.С. Степанова, А.А. Алефиренко, В.А. Масловой, А. Вежбицкой, З.И. Резановой и др.

Впервые охарактеризовать текст как феномен культуры попытался в 1999 году В.Е. Хализев, определив его следующие критерии: воспроизводимость, «отшлифованность», стабильность, «вторичность по отношению к живой речи», способность «выполнять великую миссию в составе культуры» [Хализев, 1999: с. 246]. Ученый противопоставляет тексты живой речи как нечто стабильное в противовес динамике речевого дискурса.

Бахтин М.М. указывает, что каждый писатель живет в обществе, имеющем свою культурную память и обладающем культурным наследием. Присущее сознанию языковой личности свойство цитатности вводит писателя в определенный культурный контекст и позволяет таким образом передавать усвоенные культурные традиции. В процессе понимания художественного текста читатель (реципиент) встает перед «необходимостью активно вступить в диалог и взаимодействие со всей определяющей его культурой и социальной действительностью, что бы еще раз уточнить и по возможности расширить пределы своего представления о мире и собственном «Я». Возникающие диалогические отношения с внетекстовой сферой ученый обуславливает наличием в художественном тексте объективно заложенной имплицитной информации общекультурного характера.

Заметим, что в силу сложившихся традиций человеческого общества художественные тексты создаются и воспринимаются в рамках определенной культуры или культур. «Законы построения художественных текстов в значительной мере суть законы построения культуры как целого», – считает

М. Мамардашвили, – «культурная сторона текста – это его творческая суть». Следовательно, художественное произведение становится объектом культуры только тогда, когда оно прошло путь множественных интерпретаций и в той мере, в какой «наше взаимоотношение с ним воспроизводит или впервые рождает в нас человеческие возможности, ... возможности видения и понимания чего-то в мире и в себе».

Итак, можно сказать, что истинной целью художественного текста является опосредованное развитие языковой личности реципиента через расширение его представления о культурно-историческом опыте и отождествление его собственного опыта с опытом человечества в области культуры. Отсюда можно сделать вывод о том, что «творческая суть» художественного текста не исчерпывается только литературным (риторическим) актом, т.е. творчеством автора, она продолжается и совершенно оригинальным образом перевыражается в интерпретации реципиента при восприятии художественного произведения.

Интерпретация текстов как явлений культуры – процесс сложный и динамичный, поскольку в меняющемся историко-культурном контексте меняются и принципы организации текста. Но, очевидно, можно считать всеобщими подходы к тексту как явлению культуры. С одной стороны, всякий текст – это хранитель информации, и задача исследователя состоит в том, чтобы правильно ее оттуда извлечь. С другой стороны, текст является таким уникальным образованием, которое порождено автором, особенности личности которого запечатлены в тексте («образ автора»).

Таким образом, мы полагаем, что текст является уникальным феноменом культуры, и рассматривать его необходимо не только имманентно («текст в себе»), но в едином контексте Культура – Человек – Язык – Текст. С точки зрения методики такое рассмотрение текста способствует воспитанию и формированию целостного мировоззрения, а также приобщению к социальным и культурным ценностям народа и языка.

Рассмотрение культуры и текста в едином образовательном пространстве на уроках русского языка позволяет говорить о тексте как о дидактическом материале и единице обучения и воспитания.



### 1.3. Текст как дидактический материал и единица обучения

Отличительной особенностью современных подходов к обучению русскому языку, реализующих компетентностный подход к образованию, стало текстоориентированное обучение, т.е. широкое использование текста как языковой, коммуникативной и дидактической единицы.

В современной методике текст выступает:

- во-первых, как речевое произведение, где «реализуется сама сущность языка как средства общения ... именно на уровне текста сливаются воедино все единицы с их подчиненными функциями и раскрываются в единой функции, а следовательно, в самой сущности языка — коммуникации» (Г.А. Колшанский). На основе текста осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений, формируется система языковых понятий;
- во-вторых, как основное средство овладения типами и стилями речи;
- в-третьих, как средство создания образовательного пространства, развивающей среды, которая обеспечивает языковое и речевое развитие школьника, формирование культурного, духовно-нравственного потенциала его языковой личности, отраженного в русском языке, так как уровень общей и речевой культуры определяется «объемом и качеством освоенных личностью текстов из накопленных обществом духовных богатств» (Г.А. Золотова).

Отечественные и зарубежные методисты (Л.Г. Саяхова, Л.А. Ходякова, В.А. Маслова, О.Н. Левушкина, Г.Н. Старченко, Ж. Мерсье и др.), освещающие в своих исследованиях возможности использования художественного текста в целях обучения, воспитания и приобщения к

культуре, приходят к заключению, что художественный текст предстает уникальным и универсальным дидактическим материалом, поскольку именно при работе с текстом решаются в комплексе и во взаимосвязи следующие задачи: изучение системы языка и формирование умений построения связной речи; формирование языковых, коммуникативных и лингвокультурологических знаний и умений; реализация познавательного и нравственно-эстетического развития; становление ценностных категорий обучающихся.

Текст как дидактический материал должен обладает такими базовыми функциями как:

- воспитательная, иначе говоря, текст должен иметь четко выраженный морально-этический и эстетический характер;
- информативная то есть текст должен сообщать новую информацию;
- прагматическая, способность воздействия на чувства учащихся;
- мотивационная, способность пробуждать интерес к предмету и обогащать специальными знаниями.

В ходе анализа материалов для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ мы обратили внимание на то, что используемые в качестве экзаменационных материалов тексты являются именно дидактическими, так как в действительности соответствуют вышеуказанным критериям. Такая особенность позволяет нам говорить об особом духовно-нравственном потенциале; так или иначе, тексты, используемые для написания экзаменационного сочинения-рассуждения, несут определенный аксиологический посыл, который необходимо расшифровать учащимся и выразить свое собственное отношение к данной теме. Рассмотрим в качестве примера текст И.А. Бунина «Лапти», используемый как дидактический материал при подготовке к ОГЭ. В данном рассказе поднимается сразу несколько достаточно важных для человека тем: тема самопожертвования, человечности, долга и совести. Центральная идея произведения – важность доброты, человеческого и

гуманного отношения к людям. Герой текста проявляет такие нравственные качества как сострадание, смелость, самопожертвование. Открытый финал рассказа – читатель не знает, выздоровел ли мальчик, желание которого выполнял Нефёд – заставляет задуматься о поступке главного героя. Этот текст формирует у учащихся положительную нравственную позицию, учит их бескорыстной помощи ближним. Тексты такого типа оказывают сильное влияние на формирование личности школьника, а также способствуют сохранению и развитию культурного и языкового богатства. О последней особенности возможно говорить именно потому, что художественные тексты, используемые в качестве дидактического материала обладают повышенной плотностью выразительных языковых средств и приемов, анализ которых предполагается осуществить в послетекстовых заданиях.

Безусловно, что текст, используемый на уроках в качестве дидактического материала, должен обладать стилевой безупречностью, позитивной нравственной позицией автора, доступностью содержания, способностью вызвать не только интеллектуальный, но и эмоциональный отклик школьника, воздействовать на волевую сферу человека. Такими особенностями, например, обладает, например, текст о мужестве Ф.А. Вигдоровой, предлагаемый в качестве дидактического материала учащимся 11 класса. Фрида Абрамовна говорит о сложных явлениях в нашей повседневной жизни: *«В жизни много испытаний. (4) Их не перечислишь. (5) Но вот три, они встречаются часто. (6) Первое – испытание нуждой. (7) Второе – благополучием, славой. (8) А третье испытание – страхом»*. Воспроизводя в тексте ситуации того как человек побоялся защитить своего оклеветанного товарища, как мальчик испугался признаться в том, что разбил стекло, автор подводит читателей к мысли о том, что мужество не только героическое качество: *«Нет, не только в исключительных обстоятельствах, не только в час смертельной опасности, под пулей испытывается человеческое мужество. (49) Оно испытывается постоянно, в самых обычных житейских делах»*. Данный текст воспитывает в учащихся

самосознание и понимание, что мужество – это всегда способность преодолевать свой страх, не только в исключительной ситуации, но и в повседневной жизни.

Использование текста как дидактического материала предполагает разнообразие творческих заданий, формирующих языковую, лингвистическую, и коммуникативную компетенцию учащихся, расширяет их представления о выразительных возможностях языка и текста, совершенствует практические навыки анализа текста.

Не менее важно определение характера заданий к текстам и последовательности их выполнения. Воспитание и обучение в этом случае взаимодействуют. Ведь хорошо организованная работа, знание и понимание окружающей действительности вызывает у обучающихся потребность высказаться. Достаточно сильной мотивацией у обучающихся является обязательность работы с текстом на ОГЭ и ЕГЭ.

При работе с текстом как дидактическим материалом учитель формирует умение осуществлять литературоведческий анализ произведения, языковой анализ, культурологический анализ текста, работать с орфоэпическими нормами языка. В ходе данной работы идет подготовка к сочинениям различных жанров, закрепляются знания по основным разделам лингвистики: лексике, фонетике, морфемике и словообразованию, морфологии, синтаксису, при работе с текстом всегда проводится большая работа по орфографии и пунктуации.

Текст как единица, как средство обучения дает современному учителю русского языка уникальные возможности для создания в процессе обучения предмету развивающей среды, обеспечивающей гармоничное развитие языковой личности школьника; позволяет реализовать вариативность обучения и гармонизировать на текстовой основе полифонию современных методических подходов; обеспечить внутри- и межпредметную интеграцию.

Уровень сформированности ведущих компетенций выпускников в области русского языка проверяется сегодня с помощью целого ряда заданий

на текстовой основе в тестовых формах итоговой аттестации ЕГЭ и ГИА. Так, например, задание части С ЕГЭ по русскому языку предусматривает написание сочинения-рассуждения на основе исходного текста с целью выявления уровня сформированности речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции выпускника средней (полной) школы.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что профессиональные знания и умения, связанные с реализацией обучающего, развивающего и воспитывающего потенциала текста как единицы обучения русскому языку, определяют сегодня эффективность методической деятельности учителя русского языка.

В современной методике накоплен богатый опыт работы с текстом как единицей, средством обучения, разработаны различные виды упражнений на текстовой основе, сочинения, изложения различных видов, упражнения в реконструкции текста, упражнения в анализе текста и т.д.

Итак, проанализировав текст как дидактический материал и единицу обучения, мы пришли к следующим выводам:

- на сегодняшний день текст является одной из важнейших лингводидактических категорий
- языковая система в устной и письменной коммуникациях реализуется в большинстве случаев не в обособленном предложении, а в текстах различного типа;
- дидактический текст является универсальным материалом по изучению, систематизации и совершенствованию языковых и лингвокультурологических знаний, поскольку представляет «естественный идеал» языковой нормы;
- изучение художественных произведений помогает активизировать и развивать такие психологические процессы учащихся, как внимание, мышление, рефлекссию и эмоциональное восприятие читаемого текста;

- работа с текстами для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ способствует развитию духовно-нравственной сферы обучающихся и формированию их ценностных установок.

## **Глава 2. Смысловое пространство духовно-нравственного восприятия текстов ОГЭ и ЕГЭ**

### **2.1. Духовность как одна из доминантных мировоззренческих категорий текстов**

Художественный текст является одним из доминантных носителей авторской духовности, да и сама духовность как мировоззренческая категория дает возможность постижения текста в его полноте и цельности. Духовный мир художника тесно связан с художественной реальностью. Это сочетание в авторской картине мира одновременно нескольких культур и реальность самого художника, его понимание этих культур, введенное в культурное бытие его современников.

Сегодня проблема духовности относится к наиболее актуальным, духовность понимается как «ценность высшего ранга, аккумулирующая в себе все «царство ценностей» Вселенной» [Канапацкий, 2004: 30]. Понимая духовность как светский ментальный конструкт, «первосущность ментальности» [Алефиренко. 2011: 24] Н.Ф. Алефиренко определяет ее как аутентичное основание выстраивания ценностной идентичности личности, которая, являясь по определению поликоммуникационной, «многофункциональной», «многомерной», легко мигрирует между многочисленными инфопотоками и процесс ценностной идентификации которой затруднен еще и в связи с расширением и усложнением коммуникативного пространства.

Духовность, как философская категория, связана с пониманием духа как безличного начала и души, внутреннего мира человека. Еще древнеиндийские мыслители пытались узнать сущность этого мира,

определяя его через понятия «брахман» (мировая душа) и «атман» (индивидуальная душа).

В китайской философии духовность раскрывается через осмысление своих действий, подчиненность перед старшими по возрасту, статусу и самовыражения человека. В античности дух представляет собой Нус – идею, Логос – слово, миропорядок, гармонию, Пневма – теплое дыхание, поддерживающее космический организм.

Таким образом, дух как категория, выражающая возвышенное, идеальное, и душа, представляющая единичное, индивидуальное, дают представление о духовности.

В словарях даны разные узуальные значения категории духовности. Так, в энциклопедии эпистемологии и философии науки дано следующее денотативное значение термина:

**ДУХОВНОСТЬ —**

такой высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности, находящиеся между собой в неиерархических взаимоотношениях [Энциклопедия эпистемологии, 2009: www].

Это позволяет нам говорить о том, что в науке духовность определяется как уровень развития личности с позиций психологии, то есть характеристика, свойственная конкретному человеку.

В энциклопедическом словаре основ духовной культуры духовность также понимается как высшее свойство человеческой личности, но возникает оно «в процессе развития души и тела на основе духа, несущего Божественную мораль и дающего силу и волю этому развитию» [Основы духовной культуры: www].

Анализ теоретических источников показал, что исторически сложилось два направления понимания духовности: религиозное и секулярное/ светское. По мнению К. Касьяновой Духовность представляется как «устремленность



человека к стяжанию Святого Духа» [Касьянова, 2003: 158]. Таким образом, в изначальном смысле слова заключается христианское представление о духовности, как явлении религиозном, связанном с Богом, святостью и духом. В научном понимании под духовностью понимается погруженность человека в возвышенные сферы: искусство, философию, глобальные проблемы бытия или <...> высокую мораль человека» [Касьянова, 2003: 159]. Лексикографические издания дают разные определения термина, но сходны в одном: под духовностью обычно понимается внутренний мир человека в противовес физическому, телесному. Так, например, во фрагменте рассказа В.Н. Крупина «Авторучка» высокий духовный смысл приобретает такой материальный предмета как авторучка. Дело в том, что когда красивой подарочной авторучкой автора, оставленной им после написания памятки (поминания), начинают писать записки другие люди, он задумывается об ином смысле предмета: теперь авторучка воспринимается героем не как красивый предмет, а как вещь, с помощью которой много *«вознесется горячих молитв о здравии болящих, о прозрении заблудших, об утешении страждущих! И разве я могу написать что-то равное этим памяткам? Нет, конечно»* (В.Н. Крупин «Авторучка»). Концептосфера духовности в тексте репрезентируется с помощью лексем *молитва, мощи, поминовение, благодать*. Так авторучка из материального, физического предмета переходит в область нематериального, становится предметом служения.

С позиций же лингвокультурологии гиперконцепт Духовность включает в себя спектр концептов (Молитва, Святость, Вера, Добро, Истина, Гармония, Ответственность, Интеллект, Красота и др.), связанных аксиологической нематериальной природой.

В словарях современного русского языка лексема *духовность* чаще всего относится к абстрактным существительным и понимается как природа, сущность, свойство особого, нематериального типа, противопоставленная материальной природе: «Свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над

материальными» [Ожегов, 1999: 183]; «духовная, интеллектуальная природа, сущность человека, противопоставляемая его физической, телесной сущности» [МАС, 1981]; «психическая, интеллектуальная сущность; духовная, внутренняя жизнь (противопоставляется телесности)» [Горбачевич, 19993: С. 531]; «отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа (в 1 знач.)» [Ушаков, 1935].

Духовность в текстах относится к доминантным мировоззренческим категориям. Это, во-первых, связано с широтой концептосферы духовности – она затрагивает практически все стороны жизни человека, во-вторых, текст будучи продуктом культуры в некоторой степени и сам является духовным продуктом, и в то же время выступает в качестве транслятора духовности.

В текстах экзаменационных материалов ОГЭ и ЕГЭ духовные доминанты являются главной особенностью, так как данные тексты направлены на написание сочинения-рассуждения по проблеме чаще всего аксиологического характера. Художественный текст является носителем авторской духовности, поэтому особенно важно изучать его на уроках русского языка и литературы.

В рамках подготовки к ОГЭ нами был проведен ряд уроков в 9 «А» классе МБОУ СОШ № 17. Специфика данных уроков заключалась не только в обучении написанию сочинения-рассуждения (а все чаще можно заметить обучение механическому написанию сочинения по структуре), но и в изучении духовно-нравственного, а также интенционального потенциала текстов. В качестве учебного материала нами были подобраны тексты из открытого банка заданий ОГЭ на сайте Федерального института педагогических измерений. Выборка текстов осуществлялась в соответствии с тематикой аксиологического характера. Иначе говоря, выборка текстов является ярким представлением духовных концептов Доброта, Истина, Вера, Дружба, Любовь, Доверие и т.п.

Такой подбор материала объясняется не только учебными задачами русского языка (а данном случае обучение написанию сочинения-рассуждения по проблеме), но также воспитательными задачами, так как данные тексты, обладая высоким духовно-нравственным потенциалом способствуют развитию нравственности в учащихся.

Так, например, учащимся были предложены такие задания:

Задание 1. Прочитайте текст. Определите его основную тему и проблему. Какую идею стремится донести автор?

Объясните, как Вы понимаете финал данного текста: *«И каждая ягодка отдавалась в нём радостью, словно это были не ягоды, а волшебные таблетки, которые вылечивали его от страшной человеческой болезни – от одиночества...»*

Прочитав текст Ю. Яковлева «Что такое дружба?», учащиеся выделили, что основная тема его – дружба. Проблематика: а) возникновение дружбы, которое объясняется учениками на примере посещения главного героя, Коли Луковкина, в изоляторе девочкой из его отряда Смирновой. Б) проблема одиночества - мальчик *«Страдал от насморка, который мешал дышать, спать, читать и всё время требовал, чтобы Коля чихал. Но больше, чем от хвори, Коля Луковкин страдал от одиночества»*.

Идея автора реализуется в финальном высказывании, заметим, что сформулировать идею смогли сразу не все учащиеся, а только половина класса. Именно эта тенденция является показателем необходимости работы именно с текстом и анализом его духовно-нравственного потенциала.

Задание 2. Прочитайте текст. Определите его основную тему и проблему. Какую идею стремится донести автор? Объясните, как Вы понимаете смысл финала данного текста: *«Так тёплая дружба и преданность становились счастьем, потому что каждый понимал каждого и каждый не требовал от другого больше того, что он может дать. В этом основа, соль дружбы»* (Г. Троепольский «Белый Бим черное ухо»).

При прочтении данного текста учащиеся обратили внимание, что уже где-то его встречали. С помощью мозгового штурма было выяснено, что экзаменационный материал представлен отрывком из повести воронежского писателя Г. Троепольского «Белый Бим Черное ухо». Благодаря этому знанию учащиеся почти сразу определили, что темой отрывка будет дружба. В данном случае предполагалась дружба человека и животного.

Сформулировать идею данного текста сумели все ученики, что объясняется, во-первых, их знанием и пониманием такого духовного концепта как Дружба и ее социальных, психологических и нравственных основ, во-вторых, семантической прозрачностью финала текста: основная идея достаточно четко и ясно сформулирована.

В ходе анализа текста учащимися были выявлены такие аксиологические компоненты духовности как счастье, преданность, понимание.

На основе данного текста учащимся было предложено также привести примеры преданности и понимания в дружбе, тем самым, выполняя задание творческого уровня, школьники могли глубже осознать понятие дружбы. Это свидетельствует о том, что текст обладает высоким духовно-нравственным и воспитательным потенциалом.

Концепт Ответственность, входящий в концептосферу духовности, репрезентируется в отрывке из сказки А. де Сент-Экзюпери «маленький принц», находящемся в банке заданий ОГЭ.

Данное произведение уже изучалось школьниками на уроках литературы, поэтому целесообразно перед проведением урока по анализу отрывка и написанию сочинения-рассуждения дать детям на дом задание, актуализирующее прочитанную ранее информацию.

Задание 3. Вспомните основные сюжетные моменты сказки А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», составьте тезисный план. Укажите, какие нравственные качества показывает маленький принц. Чему учит читателей это произведение?

Такое задание не только подготовит школьников к следующему уроку, но также направит их на размышление о духовной ценности любого текста.

Также упрощению анализа произведения и последующему написанию сочинения способствуют задания к тексту в тестовой форме, такие как:

Задание 4. В каком варианте ответа содержится информация, необходимая для обоснования ответа на вопрос: *«Почему Лис сказал, что будет плакать о Маленьком принце?»*

- 1) Лис хотел разжалобить Маленького принца и заставить его остаться.
- 2) Маленький принц обидел Лиса.
- 3) Лис будет сожалеть о том, что остался один, без друга.
- 4) У Лиса была скучная жизнь, и он часто плакал.

Пытаясь дать правильный ответ, учащиеся стараются анализировать исходные фактуальные данные текста и характеры героев, то есть погружаются в концептосферу духовности: пытаясь дать объяснение чужим поступкам, они неосознанно формируют в сознании определенные духовные модели поведения и нравственные нормы.

Задание 4. Прочитайте текст. Определите его основную тему и проблему. Какую идею стремится донести автор? Объясните, как Вы понимаете смысл финала текста: *«Люди забыли эту истину, – сказал Лис, – но ты не забывай: ты навсегда в ответе за всех, кого приручил»* ( А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»).

Нравственный аспект изучения текста в основной школе отражает сочетание в слове исторического, духовного и практического опыта народа, мудрости и святости, это некий способ для осмысления окружающего мира, материального и духовного.

Школьники, размышляя над проблемами текста и анализируя факты и ситуации, учатся видеть проблему текста, а также пути ее решения, мнение автора по данной теме, и учатся формировать свое собственное мнение.

Именно текст выступает источником духовно-нравственного потенциала для школьников в рамках учебного процесса.

Решение аксиологических проблем, предлагаемых в экзаменационных текстах, эмоционально обогащает мышление: учащиеся стремятся осознать глубинную связь фактов. События текста воспринимаются и переживаются ими как явления реальной жизни; литературный герой становится единомышленником или идейным противником. В изучении текста, таким образом, важно развивать способность образного восприятия слова через осознание его духовных смыслов и оттенков.

Используемый в качестве учебного материала для подготовки к экзамену фрагмент повести «Третий в пятом ряду» репрезентирует такие важные духовно-нравственные ценности как любовь, забота, доброта. В данном фрагменте главный герой, младший, долгожданный поздний ребенок рассказывает о своих отношениях с семьей: *«Меня ждали шестнадцать лет... Ужасно быть поздним ребёнком! Я стал драгоценным подарком, как чашка, которая, нарядная и чистая, стоит за стеклом, но из которой никогда не пьют чай. Позднего ребёнка ждут не дождутся и, когда наконец дождутся, начинают проявлять к нему такую любовь, такое внимание, что ему хочется сбежать на край света»,* - несмотря на использование прилагательного *ужасно*, внутренняя форма которого имеет отрицательную коннотацию, а также недовольство героя, выраженного в помощи идиомы *сбежать на край света*, сам фрагмент имеет положительную эмоциональную окраску. Герой считает себя в некоторой степени бесполезным и переоценённым (сравнение себя с драгоценным подарком – чашкой, которую берегут и не используют по назначению), однако предваряющее этот фрагмент предложение (*Меня ждали шестнадцать лет...*) с умолчанием как раз и подразумевает особенно сильную любовь родителей к мальчику.

Родители гордятся своим сыном и не жалеют похвалы, однако интенция иная, автор стремится показать необходимость искренней любви и заботы, что репрезентируется в следующей ситуации: *«Говоря по-честному,*

*гордостью нашей семьи должна быть сестра Людмила: она кандидат наук, работает в архитектурной мастерской. А гордятся все в доме мной. Это несправедливо. <...> Как-то я услышал по радио, что, если в семье несколько детей, нехорошо одного из них выделять. Я сказал об этом родителям.*

*– Другой бы гордился, что его выделяют, а этот думает о сестре. Какой добрый, а! – воскликнул отец. – Значит, любовь и забота не сделали тебя эгоистом, – заключила мама. – Мы очень рады».*

Данный текст способствует формированию у учащихся стойкого убеждения необходимости любви и заботы о близких.

Фрагмент из повести Анатолия Алексина «Под чужим именем» показывает важность дружбы в человеческой жизни. В данном фрагменте изображается достаточно неприятная ситуация: Оля стала дружить с Люсей Катунинной, *«хотя времени на дружбу у нее было мало»*. По-дружески вела себя только Люся: *«Несмотря на сопротивление Оленьки, она таскала за ней огромную папку с рисунками, даже готовила краски и мыла кисточки»*. Но Оленька не ценила подругу, что подчеркивается словами: *«Раз можно потерять, значит, это не такой уж и друг!»* Духовно-нравственный потенциал текста заложен в двух предложениях: *«Друзей труднее найти, чем потерять»* и словах мамы *«Не нашла места в зале? <...>Если бы ты нашла его у себя в сердце...»*. Таким образом, концепт Дружба репрезентируется на основе глагольной антиномии *найти – потерять* и лексемы *сердце*, которые формируют следующую интенцию: дружба должна быть искренней и идти от сердца, и её необходимо ценить, так как настоящего друга легко потерять, но сложно найти.

Отрывок из книги «Говорит седьмой этаж», предлагаемый девятиклассникам для анализа, повествует о сложностях выбора профессии и как на это решение влияют близкие. Бабушка Олега мечтает, чтобы он был музыкантом, и не хочет замечать, что у него нет склонностей к музыке. Она мечтает осуществить свою нереализованную мечту за счет внука (*«Когда-то бабушка была бухгалтером... Сослуживцы любили бабушку, они говорили,*

*что с ней вместе из бухгалтерии ушла музыка»), но мальчика гораздо больше тянет к технике («часто по вечерам Олег держал в руках и рубанок, и напильник, и плоскогубцы»). Концепт Мечта в данном тексте тесно связан с образом бабушки и эксплицирован ассоциатами *хорошо знала историю музыки, даже сама играла на рояле, в молодости мечтала стать пианисткой, преуспеть за себя и бабушку, вместе с ней из бухгалтерии ушла музыка, главное – это музыка.**

Текст имеет достаточно глубокий духовно-нравственный потенциал, здесь поднимаются вопросы человеческого выбора, таланта и способностей, влияния на ребенка. Данный фрагмент заставляет задуматься о том, что не всегда наши желания совпадают с желаниями и возможностями других.

Нравственный аспект изучения текста в основной школе отражает сочетание в слове исторического, духовного и практического опыта народа, мудрости и святости, это некий способ для осмысления окружающего мира, материального и духовного.

Школьники, размышляя над проблемами текста и анализируя факты и ситуации, учатся видеть проблему текста, а также пути ее решения, мнение автора по данной теме, и учатся формировать свое собственное мнение. Именно текст выступает источником духовно-нравственного потенциала для школьников в рамках учебного процесса.

Решение аксиологических проблем, предлагаемых в экзаменационных текстах, эмоционально обогащает мышление: учащиеся стремятся осознать глубинную связь фактов. События текста воспринимаются и переживаются ими как явления реальной жизни; литературный герой становится единомышленником или идейным противником. В изучении текста, таким образом, важно развивать способность образного восприятия слова через осознание его духовных смыслов и оттенков.

Таким образом, тексты ОГЭ и ЕГЭ способствуют:



А) формированию у учащихся ценностных духовно-нравственных ориентаций в общественно-социальной и профессиональной деятельности, личностной активности.

Б) способствуют приобщению школьников к социальным и моральным нормам.

В) способствуют воспитанию позитивных нравственных установок.

Г) повышают уровень знаний учащихся, способствуют усвоению ими базовых, духовно-нравственных ценностей, вовлекают школьников в социально-культурное творчество.

Д) Развивают у детей чувство ответственности, способствуют формированию навыков взаимодействия в социуме на основе гуманистической идеологии.

Духовность как одна из доминантных мировоззренческих категорий текстов обладает высоким семантическим потенциалом, что связано с широтой концептосферы духовности – она затрагивает практически все стороны жизни человека, а также с тем фактором, что текст, будучи продуктом культуры, в некоторой степени и сам является духовным продуктом и в то же время выступает в качестве транслятора духовности.

## 2.2. Концептосфера духовности и ее специфика

По мнению Д.С. Лихачева, концептосфера может быть представлена в виде обширного ментального поля, которое состоит из ряда упорядоченных и особым способом организованных концептов. Это определение сегодня принимается всеми исследователями лингвоконцептологического направления науки (Н.Ф. Алефиренко, В.И. Карасик, З.Д. Попова, С.Г. Воркачев, И.А. Стернин, Ю.Ю. Степанов, Г.Г. Слышкин и др.). Чаще всего концептосферу определяют как некое объемное концептуальное поле (иначе гиперконцепт), в которое входят другие концепты, объединенные тематикой и являющиеся неоднородными по своей масштабности. Говоря о концептосфере, также правомерно понимать ее как совокупность концептов, входящих в единую культурно-ментальную тематическую группу.

Как указывает В.Б. Крячко, «...наиболее важные для коллективного языкового сознания концепты являются гиперконцептами и образуют концептосферы – системы гипонимически организованных концептов, уточняющих идею гиперконцепта» [Крячко, 2007: 5]. Таким образом, мы можем говорить о том, что концептосфера Духовность одновременно выступает в качестве концепта и гиперконцепта. Так, например, в тексте ЕГЭ С. Соловейчика «О духовности» дается непосредственная характеристика Духовности как концепта: *«Духовность не то, что культура поведения или образованность. уховная жизнь человека – это его собственное стремление к высокому, и тогда книга или театр волнуют его, потому что отвечают его стремлениям»*. Однако в то же время Духовность изображается как гиперконцепт, так в данном тексте в концептосферу духовности входят такие концепты: Интеллигентность, Искусство, Красота, Добро, Правда, Любовь. Размышляя о духовности автор понимает ее как *«Бесконечное стремление к добру, неутолимая жажда правды, ненасытный голод по красоте...»*.

Лингвокультурные концепты могут быть классифицированы по различным основаниям. Так, с тематической позиции концепты образуют, эмоциональную, текстовую, социологическую и другие концептосферы. Концепты, согласно своим носителям, могут образовывать индивидуальные, микро- и макрогрупповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие концептосферы. Концептосфера Духовности является тематической по принципу объединения и аксиологической по природе. Специфика концептосферы Духовности также заключается в ее культурной и ментальной обусловленности, так как будучи явлением нематериального порядка Духовность тесно связана с мышлением индивида и общества, а так как человек в социуме так или иначе находится в рамках определенной национальной лингвокультуры, то ментальность также выступает в качестве юазовой характеристики. Так, в тексте ОГЭ А. Лиханова рассказывается о брошенных детях в городском доме ребенка, помимо основной поднимаемой темы – сострадания, автор также отражает противоречия действительности – жизнь русских и американцев. Так, во фрагменте *«Как же, — ответила она, — к нам всякие американцы пачками едут, детишек усыновляют. (42) Наши-то беленькие, крепенькие, правда, больных много, да разве это для американок-то беда? (43) У них вон всё есть, всякие лекарства»* имплицитно содержится антиномия русской действительности, в имеющихся условиях сложно вырастить ребенка с каким-либо заболеванием, так как доступ к новинкам медицины ограничен ввиду ряда условий: уровень жизни, стоимость лекарств, доступность медицинских услуг.

Концепт является важнейшей эвристической единицей антропоцентрической лингвистики, исследующей, с одной стороны, систему через человека, с другой — человека через систему. Исчерпывающее определение концепта в традициях когнитивной лингвистики, на наш взгляд, дают З. Д. Попова и И. А. Стернин: *«...дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой*

результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова, Стернин, 2007: 34].

На сегодняшний день сформировался внушительный фонд лингвоконцептологических исследований, посвященных теоретическому обоснованию концептов и их практикоориентированному изучению. Классифицированные по своим носителям концепты образуют индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие концептосферы (Красавский, 2000: 6). Существует принцип выделения концептов по их функционированию в том или ином дискурсе: педагогическом, медицинском, политическом, религиозном и других. (Карасик, Слышкин, 2001: 78-79).

А.Я. Гуревич разделяет лингвокультурные концепты на философские (пространство, время, движение) и социальные (или же культурные) категории (справедливость, труд, свобода). Концепт Духовность, относится ко второй категории, так как является социально, культурно и ментально обусловленным. Концепты и концептосфера, по мнению ученых, репрезентируются в языке лексемами, фразеологизмами, словосочетаниями, предложениями, текстами и совокупностями текстов.

В ходе исследования нами был проведен анализ текстов ОГЭ и ЕГЭ, представленных на сайте Федерального института педагогических измерений. Нами были проанализированы 204 текста, представленных на сайте на период сентябрь – ноябрь 2018 года (даты указаны в связи с изменением и пополнением контента на источнике). На основе проведенного исследования была составлена модель концептосферы Духовности на примере учебных текстов ОГЭ и ЕГЭ, а также проанализированы статистические данные по базовым концептам, среди которых Доброта, Дружба, Ответственность.

Модель концептосферы Духовности  
на примере учебных текстов ОГЭ и ЕГЭ



Итогом моделирования лингвокультурной концептосферы Духовности, объективированной в текстах ОГЭ и ЕГЭ, является словесное представление ее содержания в виде полевой структуры.

Полученные статистические результаты отражают, в данном случае, не количество упоминаний лексем, репрезентирующих тот или иной концепт в тексте, а именно реализацию определенного концепта в том или ином количестве текстов.

Так, анализ показал, что большинство текстов ОГЭ посвящены репрезентации концептов Доброта (23 %) и Дружба (21 %), особенно это прослеживается в материалах 9 класса.

Высокой частотностью также отличается концепт Ответственность – 15 %.

В меньшем объеме представлены концепты Истина, Доверие, Понимание, Счастье, Духовность.

Меньше всего текстов посвящены вопросам Красоты и Веры, 3 и 4% соответственно.

Такие результаты свидетельствуют не о лингвокогнитивной представленности концептов в концептосфере духовности, они обусловлены дидактическим характером текстов и направленностью их на формирование духовно-нравственных качеств школьников. Вопросам Дружбы уделяется большое внимание потому, что данное чувство является преобладающим в среде подростков на данном психологическом этапе. Доброта обязательно дается для анализа как базовой позитивное чувство и положительная черта характера. Тексты представляют собой либо размышления по теме, либо миниатюры, рассказы-ситуации, в которых показывается то или иное духовное качество.

В ходе анализа текстов ОГЭ и ЕГЭ мы выяснили, что концепт Доброта объективируется в тексте с помощью лексем: *добрый, злой, хороший, плохой, благодетель, помощник, доброжелатель, добродушный, благо*. И с помощью словосочетаний *добрая душа, доброе сердце, большое сердце, золотое сердце, душа нараспашку, добрый взгляд, добрая улыбка*. Частотность вышеуказанных конструкций приведена в диаграмме.

Можно заметить, что в основном концепт в текстах репрезентируется за счет понятийной составляющей, но также немалый интерес представляет предметный компонент концепта Доброта. Ценностный компонент концепта реализуется на основе ситуативной характеристики и последующей оценки учащихся по прочтении текста и его анализу.

Данное определение совпадает с характеристикой В. И. Карасика, по мнению которого концепт есть лингвокультурная аксиологическая сущность, состоящая из трех компонентов: понятийного, предметно-образного и ценностного [Карасик 2002: 32].

Лексическая представленность концепта Добра  
в текстах ОГЭ и ЕГЭ.



Итак, на основе имеющихся данных можно сделать вывод, что наибольшую частотность имеют лексемы *добрый*, *хороший*, а также образные характеристики *добрый взгляд*, *добрая улыбка*.

Рассмотрим подробнее специфику репрезентации концепта Добра в текстах ОГЭ и ЕГЭ:

- чаще всего концепт репрезентируется с помощью прилагательного *добрый*, причем доброта не обязательно в

материалах ОГЭ и ЕГЭ показывается как основная тема текста. Например, в тексте «Сибириады» В.П. Астафьева речь идет о музыке на войне, но параллельно с этим имплицитно возникает антиномия добро – зло. Добро понимается автором в данном контексте как эффект восприятия и чувствования под воздействием музыки: *«Растроганными слезами благодарил я Васю, этот мир ночной, спящее село, спящий за ним лес. (59)Мне ничего сейчас не страшно! (60)В эти минуты не было вокруг меня зла. (61)Мир был добр и одинок – ничего, ничего дурного в нём не умещалось»*. Интересно сочетание лексем *добр* и *одинок*, что придает тексту новый коннотативный оттенок тоски по мирному времени. Этот текст учит школьников чувствовать и понимать красоту искусства, воспринимать его и понимать его тесную связь с нравственными ценностями.

- Чаще всего, концепт репрезентируется на основе какого-либо примера, героя и его действий.

В текстах ОГЭ и ЕГЭ концепт Доброта сочетается с другими концептами, образуя коннотативные значения.

- Доброта + Любовь. Так, например, образ мамы в тексте Инны Селивёрстовой изображен в следующих строках: *«Все мамы разные: молодые, красивые, седые и уставшие, добрые и строгие... как много делают для вас мамыны руки, как натружены они, как беспокойны – добрые, нежные, сильные и заботливые мамыны руки»* - говоря о маминых руках, автор указывает такие их характеристики как доброта, нежность, сила, забота. И далее в тексте доброта также прослеживается: это добрые хорошие слова, которые необходимо говорить матерям, тепло и благодарность. Таким образом, учащиеся на основе прочтения текста задумываются о важности любви и доброго отношения к своим мамам.



- **Доброта + Порядочность:** *«именно мы, добропорядочные, примерные дети, странной, необычной выходкой поразим всех учителей, украсив тусклую однотонность школьных будней яркой вспышкой сенсации»* (Н. Татаринцев) - лексема **добропорядочный** образовывается в результате сочетания таких качеств как доброта и честность, порядочность, создавая позитивный образ школьников.
- **Доброта = Забота.** В тексте А.Г. Алексина доброта героя выражается в его заботе о сестре: *«Другой бы гордился, что его выделяют, а этот думает о сестре. (35)Какой добрый, а! – воскликнул отец»*, тут же эти кажетсява противопоставляются эгоизму: *Значит, любовь и забота не сделали тебя эгоистом, – заключила мама*. Этот рассказ учит не быть эгоистами и заботиться о близких, любить и ценить их.
- **Добровольность – Любовь.** *«Главный и неоспоримый закон любви – её добровольность: я стою здесь, под твоими окнами, не потому, что ты мне приказала, а потому, что не могу иначе»* (Н.Г. Долинина)
- **Доброта + бестолковость.** Так, в тексте ЕГЭ К.Г. Паустовского дан образ старика: *«я знал от соседки и от бестолкового доброго старика Ивана Дмитриева, сторожа при пожарном сарае, что Катерина Ивановна одна на белом свете»* доброта выступает как характерологическое качество.
- **Искусство – Доброта.** В тексте С.Соловейчика искусство определяется как вечное стремление к добру, правде и красоте.
- **Доброта – Человек.** Доброта часто понимается как важное человеческое качество, определяющее его жизнь и характер. Так, например, в тексте В.К. Железникова дети считают Димку Карпова странным, так как порой он хитрый и изворотливый, а в другое время добрый и честный, причем второй тип поведения

героя гораздо более приятен и для детей, и для автора. Таким образом, дети, сталкиваясь с разными типами характера и поведением, способны проанализировать результаты его и сделать соответствующие выводы.

Нередко возникают образные описания концепта Доброта:

- **Добрые глаза:** *«Сидя на подоконниках, разведчики смотрят, как мы двое едим, и глаза у них добрые»* (Г. Бакланов «Навеки – девятнадцатилетние») – глаза в данном случае понимаются как зеркало души, они отражают характер русских солдат, которые даже на войне стараются не ожесточиться.
- **Добрые сны:** *«Но ведь это хорошо, что дети верят в добрые сны!»* (Л. Волкова) – в данном случае добрые сны согласно контексту – это сказочные сны, благодаря которым дети с удовольствием идут спать.
- **Доброе имя.** Вообще в русском языке словосочетание доброе имя обычно употребляется для обозначения честности того или иного человека, незапятнанности его репутации. Однако в тексте В.В. Колесова, предназначенном для анализа и написания сочинения в 11 классе, добрый становится определяющей характеристикой при выборе человеческого имени, *«чтобы не только звать человека, но и призвать на него все добрые силы»*.
- **Доброта человека к животному.** *«У хозяина бывало минутами плохое настроение, но чаще всего он был добр, и тогда Артур изнывал от любви. (38)Когда же хозяин начинал толкать его, щекотать, гладить и смеяться прерывистым воркующим смехом, что это было за наслаждение!»* (ю.п. Казаков) – доброта хозяина по отношению к псу выражается в его заботливом отношении, которое в тексте выражено глаголами *щекотать, гладить, смеяться*. Глагол *толкать* в данном контексте не несет

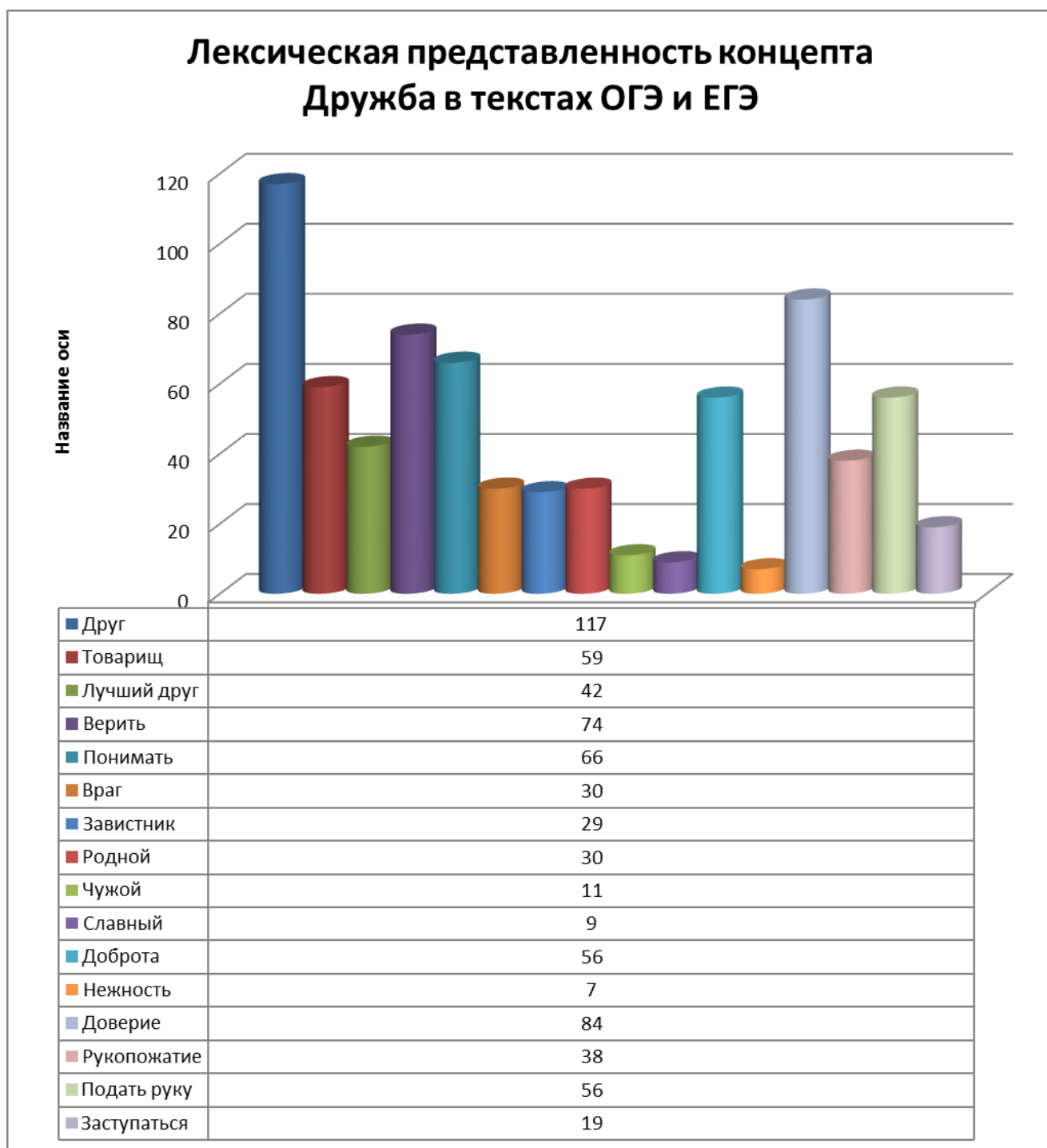
негативной коннотации, здесь хозяин толкает пса по-дружески, любя, и животное отвечает взаимностью.

Также в ряде текстов ОГЭ и ЕГЭ дается информация о том, что доброта – это качество, которое идет из семьи. Семейные традиции имеют доминирующее значение к приобщению детей к добрым делам. В семье закладывается культура общения: доброжелательное поведение в общественных местах, быту, оказание внимания и взаимопомощи. Практика оказания духовной и психологической поддержки друг другу всегда была доминирующей функцией семьи, поскольку во все века повседневная жизнь предлагает решать трудные жизненные ситуации, поэтому когда мы ощущаем душевный комфорт от общения с близкими, когда есть кто-то, кто понимает ребенка, кто в любую минуту поможет ему укрепить положительные эмоции жизни и устранить отрицательные, то в таких условиях ребенок получает продуктивный опыт добрых семейных дел, который он будет продуцировать в дальнейшем.

Таким образом, можно говорить о том, что добра играет важную роль в воспитании школьников, поэтому развитие данного качества любыми способами, в том числе изучение данной категории на примере текстов ОГЭ и ЕГЭ представляется нам задачей приоритетной важности, таким образом учебные тексты приобретают социальную воспитательную нагрузку, развивая в школьнике понятия нравственности и морали.

Концепт Дружба репрезентируется в тексте с помощью следующих лексем: а) существительных-номинаций *друг, товарищ, лучший друг, враг, завистник*, б) прилагательных, определяющих степень душевной близости: *чужой, родной, славный* в) глаголы существительных, репрезентирующих поступки характерные для дружбы: *верить, понимать, заступаться, рукопожатие*, г) сопутствующих абстрактных характеристик, репрезентирующих смежные концепты: *доброта, нежность, доверие*.

Лексическая представленность концепта Дружба  
в текстах ОГЭ и ЕГЭ.



Итак, на основе имеющихся данных можно сделать вывод, что наибольшую частотность имеют лексемы *друг*, *товарищ*, а также лексемы, репрезентирующие признаки и качества дружбы: *доброта*, *доверие*, *понимание*.

Когнитивный компонент концепта включает термины, используемые детьми для описания дружбы и образа друга. Так, дружба определяется как процесс совместного времяпрепровождения, который содержит определенную систему помощи, взаимность. В подростковом возрасте дружба определяется как общение, которое характеризуется поддержкой и общими увлечениями. В текстах ОГЭ и ЕГЭ дружба описывается как «общее времяпрепровождение», «поддержка», «общение». Например, в тексте Л.Ф. Воронковой местные ребята спрашивают приехавшую из города Лизу: *«Ты на всё лето приехала? (8) А с нами дружить будешь? (9) А на реку пойдёшь?»*. Текст позволяет сделать вывод, что для детей начать дружить с новым человеком – это естественное поведение, ребята не испытывают никаких сложностей при знакомстве и не стесняются задавать своей новой знакомой множество вопросов.

Так, в тексте Ю. Нагибина рассказывается о том, как появляется дружба. Оська., придя в мамой в гости в семью главного героя даже не пытается с ним сдружиться и всячески старается показать свое превосходство и провоцирует главного героя на драку. Однако когда тот отвечает на провокацию, бьет мальчика, Оська признает его силу и предлагает дружбу. Такое нетипичное возникновение дружбы объясняется задиристым и вредным характером Оськи. Тем не менее, будучи уже взрослым, герой понимает, что, несмотря на сложности в начале, в итоге их с Оськой связали крепкие и нерушимые узы дружбы.

Фрагмент из повести Анатолия Алексина «Под чужим именем» показывает важность дружбы в человеческой жизни. В данном фрагменте изображается достаточно неприятная ситуация: Оля стала дружить с Люсей Катунинной, *«хотя времени на дружбу у нее было мало»*. По-дружески вела себя только Люся: *«Несмотря на сопротивление Оленьки, она таскала за ней огромную папку с рисунками, даже готовила краски и мыла кисточки»*. Но Оленька не ценила подругу, что подчеркивается словами: *«Раз можно потерять, значит, это не такой уж и друг!»* Духовно-нравственный

потенциал текста заложен в двух предложениях: «Друзей труднее найти, чем потерять» и словах мамы «Не нашла места в зале? <...>Если бы ты нашла его у себя в сердце...». Таким образом, концепт Дружба репрезентируется на основе глагольной антиномии *найти – потерять* и лексемы *сердце*, которые формируют следующую интенцию: дружба должна быть искренней и идти от сердца, и её необходимо ценить, так как настоящего друга легко потерять, но сложно найти.

В текстах ОГЭ и ЕГЭ концепт Дружба сочетается с другими концептами, образуя коннотативные значения.

- Дружба + верность: «Я ждал своего верного дружка Ваньку Жукова, которого наш учитель задержал в классе» (В. Алексеев) – верность позиционируется как основа дружбы, без верности и доверия не может быть настоящей дружбы.
- Дружба и предательство. Данные концепты находятся в антиномичных отношениях, предательство способно разрушить даже самую крепкую дружбу, предатель верным другом быть не может. Однако подходы к пониманию предательства различны, так в тексте В.Алексеева герой считает предательством не дожидаться друга из кабинета учителя: «Уйти без Ваньки я, разумеется, не мог. (3)Во-первых, это было бы похоже на предательство...».
- Так, в тексте Ю.Нагибина понятию настоящей дружбы противопоставлено ябедничество, Митя Гребенников, вздорный и завистливый мальчишка, с которым дружил герой, «Ко всему ещё он оказался ябедой». Когда мальчик поймал его на доносе, тот попытался извиниться и даже «влетить мне удин поцелуй». Библейский фразеологизм *удин поцелуй* выступает как репрезентация предательства в данном тексте. Одновременно с этим у героя возникает чувство фальши, неискренности, а также понимание непорядочности его друга.

- Дружба – ответственность. Тем не менее, мальчик, о котором мы говорили выше, все же пытается простить друга, чувствуя ответственность за их разваливающуюся дружбу. Конечно со временем герой понимает, что *«у настоящей дружбы совсем другой адрес»*, однако разорвать дружбу он не мог еще два года.
- Дружба = драгоценность: *«Наша драгоценная дружба едва не рухнула в первый же школьный день»* (Ю. Нагибин) – сравнение дружбы с драгоценностью подчеркивает особый ее. Ценность дружб в данном тексте также подчеркивается с помощью фраз: *«наша дружба больше нас самих»*, *«святая дружба»*. Однако интересно заметить, что всё это противопоставляется понятию настоящей дружбы как чувства духовного родства и взаимовыручки.
- Дружба-испытание: В тексте Леонида Владиславовича Бахревского «Пеле» рассказывается о дружбе ребенка с чистопородным сибирским котом. И хотя мальчик очень любил животное, тем не менее *«Дружба с котей была испытанием»*, так как тот постоянно царапал мальчика, что не слишком приятно, *«Царапины быстро заживали, но тотчас появлялись новые»*. Но мальчик с достоинством выдерживает это испытание, так как искренне любит кота. И даже во взрослом воспоминания память о детстве и коте являются одними из самых светлых в его жизни: *«Я нарисовал тогда картину «Мир кота», которую храню до сих пор, которая и сейчас мне нравится.»*
- Дружба – вражда. Нередко в текстах ОГЭ и ЕГЭ встречается антиномия Дружба – Вражда, причем первая легко может переходить в последнюю в результате зависти и предательства. Вражда тоже иногда переходит в дружбу, на приере текстов это прослеживается в ситуациях, когда герои не испытывая добрых чувств к друг другу накаляют отношения до предела и

заканчивается всё дракой. Так вот последняя обычно выступает как способ решения конфликта, после нее дети смотрят друг на друга иначе, начинают задумываться о причинах поведения противника, что нередко провоцирует душевный разговор, результатом которого является появление симпатии, впоследствии перерастающей в дружбу.

- Дружба – традиция. В тексте Е. Чепилки рассказывается о дружбе, которая объединила семьи мальчиков и продолжается уже несколько поколений: *«Саша и Женя дружат с раннего детства, или, как говорят, с пелёнок. (2)Ведь дружат не только они, но и их папы и мамы»*. Причем данное чувство – не просто дань традициям, а настоящее искреннее чувство дружбы и родства, подчеркивает автор. Такая дружба понимается как большое счастье. Мальчики неспособны на предательство, в этом главная ценность их дружбы, так когда Саша разбил новенький Женин велосипед, Женя взял вину на себя перед родителями, но чувство ответственности и дружбы обязывает Сашу не только признаться, но и решить возникшую проблему. Он рассказывает родителям о своей горе и вместе они находят решение: покупают для Саши в магазине новенький велосипед, а сломанный заберет себе Женя как виновник аварии. Так дружба детей проходит испытание, из которого мальчики выходят с честью.

Таким образом, можно с уверенностью говорить, что дружба в текстах ОГЭ и ЕГЭ понимается как нечто очень ценное, важное, дружбу можно пронести через всю жизнь, а можно потерять в результате одной-единственной ошибки. Важность изучения концепта Дружба в школьном образовании объясняется тем, что дружба и любовь относятся к основным ценностям среди подростков и молодежи, причем если у детей 14-16 лет преобладает дружба (что и подтверждается частотностью этого концепта в текстах ОГЭ), то для 17-18 лет приоритетным качеством становится любовь.



Ответственность понимается как необходимость и обязанность отвечать за свои действия. Цель текстов ОГЭ и ЕГЭ данной тематики является формирование ответственности как высокого нравственного качества, направленного на формирование личности.

В тексте ОГЭ Л. Волковой рассказывается об ответственности мальчика Мити перед игрушками, чтобы не обидеть своего старого медведя (во сне ребенка он ожил и беседовал и играл с ним), он должен ложиться спать пораньше.

Текст А.А. Лиханова провоцирует учащихся на поиск ответа: что же такое ответственность? Благодаря пояснениям учительницы Анны Николаевны в третью военную осень дети понимают, что они ответственны за книги, выданные им. Учитель дает детям некоторую свободу и возможность почувствовать себя взрослыми и записаться раньше в общественную библиотеку (обычно это делали только во втором классе, но в данном случае педагог оказывает детям доверие), но требует их понимать ответственность, так как они отвечают не только за свои поступки, но и за ее поручительство перед библиотекарем.

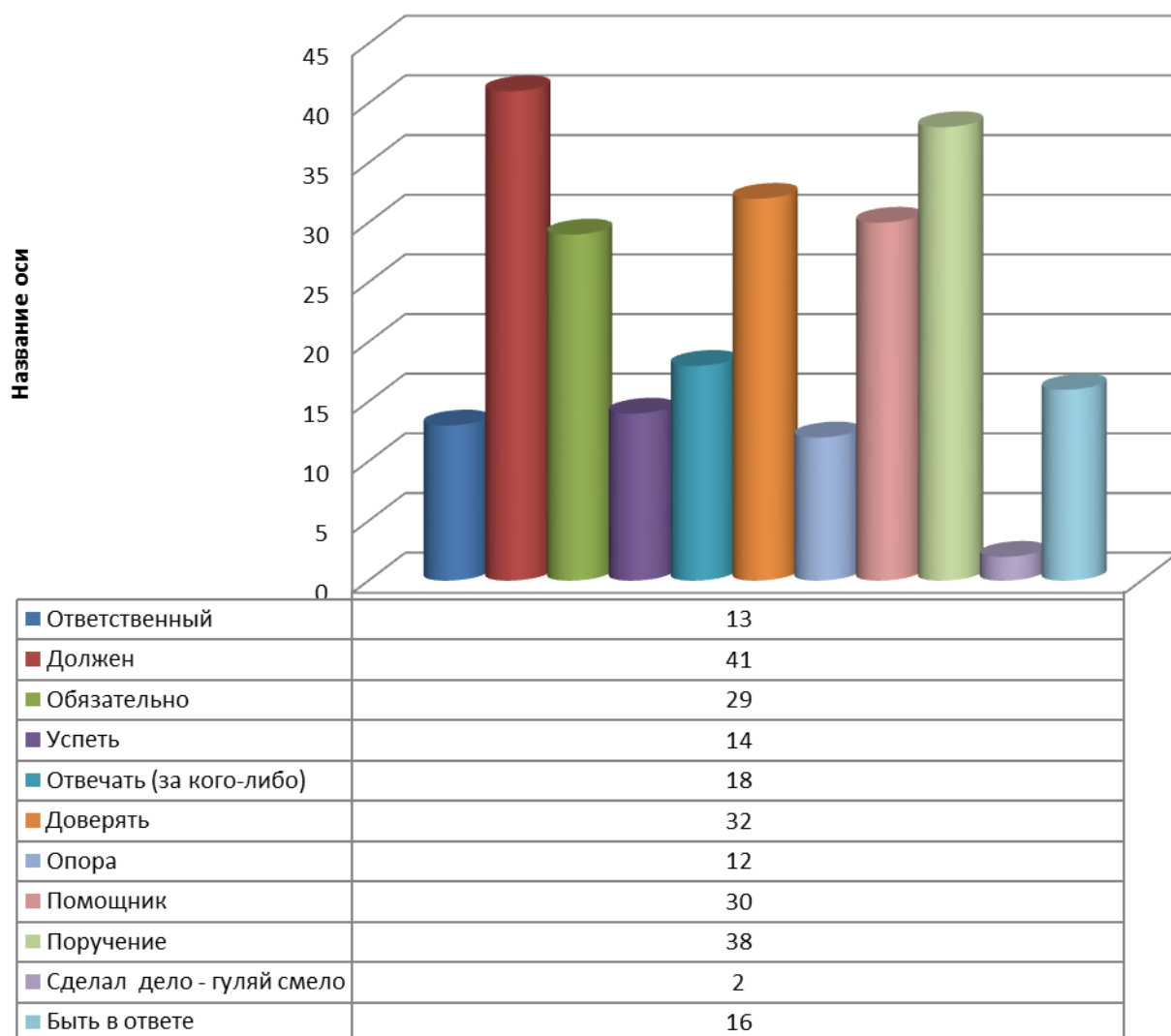
Концепт Ответственность репрезентируется в тексте с помощью следующих лексем: а) прилагательного *ответственный*, как характеристики героев в определенной ситуации, б) глаголов обязанности: *быть должным, успевать, доверять, отвечать (за кого-либо)* в) существительных, репрезентирующих основы ответственности: *поручение, обязанность, опора, помощник*, г) лексически и фразеологически устойчивых конструкций: *быть в ответе, сделал дело – гуляй смело*.

Рисунок 3.

Лексическая представленность концепта

Ответственность в текстах ОГЭ и ЕГЭ.

### Лексическая представленность концепта Ответственность в текстах ОГЭ и ЕГЭ



Наиболее частотны в текстах прилагательное долженствования *должен* и существительное *поручение*. Частотное употребление вышеуказанного существительного объясняется тем, что выполнение каких-либо поручений точно и в срок формирует у детей чувство ответственности. Также концепт Ответственность репрезентируется в сочетании с другими концептами, такими как Дружба, Доверие.

Например в тексте Т.В. Устиновой наблюдается контаминация концептов Ответственность и доверие. Девятилетний мальчик Тимофей познакомился с работающей в зоопарке с медведями молодой

практиканткой Машей и привязался к ней. Однако в данном случае показывается обратная сторона понимания ответственности: так мальчик сам возложил на девушку ответственность с ним дружить, о чем она даже не подозревала, и очень расстроился, когда она вышла замуж и уехала. Таким образом, можно сделать вывод, что порой мы возлагаем ответственность за что-либо на других людей, но это совсем не означает, что они обязаны оправдывать наши ожидания.

В тексте А. де Сент-Экзюпери, предлагаемом девятиклассникам для анализа на экзамене звучит мысль: *«Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил»* - указывается темпоральная неизменная характеристика *навсегда*, подразумевающая, что взяв на себя ответственность, нельзя от нее уже отказываться. Этот текст учит школьников не только чувству любви к братьям нашим меньшим, но также пониманию, что они в ответе за более слабых.

Также в ряде текстов ОГЭ и ЕГЭ изображаются различные духовные ценности, такие как мужество, красота, сила, доверие, справедливость и др.

Например, в тексте о мужестве Ф.А. Вигдоровой, предлагаемом в качестве дидактического материала учащимся 11 класса. Фрида Абрамовна говорит о сложных явлениях в нашей повседневной жизни: *«В жизни много испытаний. (4)Их не перечислишь. (5)Но вот три, они встречаются часто. (6)Первое – испытание нуждой. (7)Второе – благополучием, славой. (8)А третье испытание – страхом»*. Воспроизводя в тексте ситуации того как человек побоялся защитить своего оклеветанного товарища, как мальчик испугался признаться в том, что разбил стекло, автор подводит читателей к мысли о том, что мужество не только героическое качество: *«Нет, не только в исключительных обстоятельствах, не только в час смертельной опасности, под пулей испытывается человеческое мужество. (49)Оно испытывается постоянно, в самых обычных житейских делах»*. Данный текст воспитывает в учащихся самосознание и понимание, что мужество –

это всегда способность преодолевать свой страх, не только в исключительной ситуации, но и в повседневной жизни.

Память и любовь репрезентируются в образе собаки, вечно ожидающей своего погибшего хозяина в тексте Ю. Яковлева. Показывается ее преданность, так, несмотря на слова мальчика Косты о том, что хозяин погиб и не вернется, пес все также продолжает ждать и надеяться: *«Ты хороший... (29)Ты верный... (30)Пойдём со мной. (31)Он никогда не вернётся. (32)Он погиб. (33)Собака не отрывала глаз от моря и в который раз не верила Косте. (34)Она ждала»* - это вечное ожидание выступает в качестве символа верности, которой людям стоит поучиться у животных.

Итак, мы выяснили, что концептосфера духовности включает в себя концепты Красота, Истина, Доброта, Вера, Ответственность, Справедливость, Честность, Дружба, Любовь, Счастье, понимание и др. Все эти концепты в той или иной форме отражают нравственные основы каждой личности. Итогом моделирования лингвокультурной концептосферы Духовности, объективированной в текстах ОГЭ и ЕГЭ, является словесное представление ее содержания в виде полевой структуры.

### 2.3. Смысловое развертывание текста

Под смысловым развертыванием текста понимается динамика представления в нем лингвистически репрезентированного фрагмента концептуальной картины мира автора, отражающаяся в сознании адресата и формирующая его представление о содержательном плане текста (содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной, подтекстовой информации, согласно терминологии И.Р. Гальперина (1981), и других видах текстовой информации). Высказывание, как и текст в целом, имеет поверхностный и глубинный смысл. Его поверхностный смысл конкретизируется в процессе линейного развертывания благодаря имеющейся актуализации языковых средств. Глубинный смысл формируется в перспективе целого текста, отражая «системные, сверхчувственные качества» высказывания (Кузьмин, 1980). Семный и контекстуальный анализ лексических единиц в рамках отдельных блоков высказываний и целого текста позволяет выявить механизм «накапливания и укрупнения» информативных признаков сигналов (Зимняя, 1976, с. 19), значимый для смыслового развертывания целого произведения. Вербально выраженные семантические признаки элементов ситуации могут связываться отношениями дополнения, усиления и контраста, коммуникативно значимыми на разных этапах смыслового

развертывания произведения: от высказывания до целого текста (см.: Болотнова, 1992[a], 2001[a], 2006[б], 2007[в]).

Смысловое развертывание текста определяется его смысловой структурой, организованной концептуально единством авторского замысла (см.: \*Смысловая структура текста).

Анализируя смысловые текстовые парадигмы (см.: \*Смысловая текстовая межсловная парадигма) в соотнесенности с общим смысловым развертыванием текста, И.А. Пушкарева (1999) на примере лирики М.И. Цветаевой выявила два способа смыслового развертывания текста, организованного текстовыми парадигматическими рядами: центростремительный и центробежный. «Центробежное смысловое развертывание организовано смысловыми лексическими парадигмами с разнородной денотативной отнесенностью (смысловые лексические парадигмы ассоциатов). Центростремительное смысловое развертывание – смысловыми лексическими парадигмами с однородной денотативной отнесенностью (смысловые лексические парадигмы номинатов)» (Пушкарева, 1999, с. 20). По справедливому мнению исследователя, «смысловые лексические парадигмы, структурируя текстовую информацию, соотносятся с авторской системой концептов, к которой при восприятии текста приобщается читатель» (Пушкарева, 1999, с. 21).

Особый интерес вызывает отрывок «Что такое нравственный выбор?», также взятый из повести «Третий в пятом ряду», где репрезентируются концепты Зависть, Доброта, Благородство, Вера. Главный герой фрагмента, Сеня Голубкин, из людей, «которые

*болезненно переживают чужие успехи», «ему всюду чудились выгоды и привилегии, которыми обладают другие».* Концепт Зависть в тексте репрезентируется с помощью данного примера. В противоположность Сене образ его одноклассника Вани Белова служит репрезентантом концепта Доброта. Ваня бескорыстно помогает однокласснику и жалеет его, что подтверждают лексемы *сочувствовал, страдал*, однако Голубкин совершенно не испытывает чувства благодарности (*«...после урока, на котором Голубкин получал очередную двойку, этот верзила теснил невысокого Ваню: тот, оказывается, подсказывал недостаточно чётко и ясно...»*).

Наиболее ярко противоположность данных образов изображается в описании ситуации с районным диктантом, двойка по которому грозила для Сени второгодничеством. Кто-то выкрал диктанты, но, когда учительница и директор стали обвинять в этом Голубкина, в совершении кражи признался Ваня. Это признание спасло двоечника: *«Сеня Голубкин получил тройку, поскольку уже успел обнаружить на перемене свои ошибки, и перешёл в седьмой класс»*, но он, напротив, особенно невзлюбил одноклассника. Концепт Зависть репрезентируется с помощью оксюморона/ фразеологизма *«не простил благородства»* и сравнения *«как не прощал грамотности тем, кто ему же помогал находить ошибки»*.

Вывод рассказа *«– Ну что... ни одно доброе дело не остается безнаказанным? – Мало ли что бывает! – ответил он. – Из-за этого всем не верить?»* не только несёт глубокий нравственный

смысл, но также сохраняет надежду на будущее, так как Ваня, несмотря на неблагодарность и зависть одноклассника, не потерял веру в людей. Языковая концептуализация в данном тексте осуществляется на основе ценностного элемента плана содержания.

Таким образом, ценностная картина мира, воспроизводимая в прозе А. Г. Алексина, содержит обширную систему моральных ценностей, духовность и нравственность являются ценностно-смысловыми доминантами текстов писателя.

Интерес представляет смысловое развертывание рассказа В.Н. Крупина «Авторучка», используемого как экзаменационный материал ОГЭ. Как и многие другие произведения писателя, название рассказа «Авторучка» представляет собой номинацию предмета, репрезентацию какого-либо вещественного образа (сравни: «Амулет», «Гречиха», «Бумажные цепи», «Зелёнка», «Зеркало», «Змея и чаша», «Колокольчик», «Лист кувшинки», «Морская свинка», «Подкова» и др.). Изначально название в минимальной степени раскрывает содержание: читатель понимает, что рассказ пойдёт об авторучке, но об её свойствах, применении, происшествии с ней или чем-то иным, неясно. Однако если обратиться к названию с онтологических позиций, можно предположить некоторую информацию. Авторучка – предмет, необходимый для письма, в целом, кажется, для повествования о ней непригодный. Но обратим внимание на то, что авторучка является средством передачи мыслей, чувств, эмоций на бумаге, с помощью текста. Таким образом, название приобретает более глубокий смысл – авторучка это уже не просто предмет, а средство



оживления текста, то есть оформление и закрепление мыслей и чувств.

Сюжет рассказа не отличается сложностью: герою подарили очень красивую авторучку, которой он не осмеливался писать. Когда же он попадает в Троице-Сергиеву лавру, он пишет этой авторучкой имена родных и близких для поминовения о здравии, а затем оставляет эту авторучку другим людям.

Обратимся к тексту: «Мне подарили красивую авторучку. Очень. Таковую красивую, что ею я писать не осмеливался, но с собою возил», – речь идет о внешнем виде предмета, внешней красоте, причем красоте такой, которую герой не осмеливается нарушить. И использует он авторучку только в лавре, где её существование наполняется особым смыслом. Если до этого герой «служил» авторучке, то теперь уже она служит людям, служит благому делу: «Взял у монаха листочки чистой бумаги, достал красивую авторучку и ею написал имена родных и близких для поминовения о здравии у раки преподобного. У меня попросили ручку, я отдал, а сам пошел в храм, к гробнице».

В ходе повествования понятие, лексема «авторучка» наполняется особым смыслом: она приобретает не только внешнюю, но и внутреннюю красоту. Ручка становится общей, герою было как-то неловко заявлять, что это его вещь. Кроме того, постепенно приходит понимание, сколько блага успела сделать эта авторучка за несколько часов, сколько горячих молитв написали с её помощью: «И разве я могу написать что-то равное этим памяткам? Нет, конечно», – герой понимает, что ручка теперь

используется для блага, она занята полезным делом, она приносит людям радость и покой, в некоторой степени она является «орудием веры».

Ручка в тексте выступает в качестве символа профессиональных признаний, памяти, и соответственно жалко тратить её на бессмысленные записи. Герой понимает, что теперь у ручки гораздо более важная роль, чем ранее: она более не несёт только эстетическую функцию, её задача – нести молитвы и чаяния людей к Богу: «сколько же ею уже написали имен, сколько же с её помощью вознесется горячих молитв о здравии болящих, о прозрении заблудших, об утешении страждущих!» Важность новой роли ручки подтверждается не только лексико-семантически, но также с помощью средств пунктуации: восклицательный знак, показывает важность дела ручки, а также отражает эмоции героя, когда он осознаёт это.

Таким образом, нарративная модель текста будет проистекать из имплицитного смысла лексемы (авторучка как предмет) и экстралингвистических факторов (отражение мыслей и чувств героя о ней). В качестве средств нарратива выступают: а) субъективность – повествование ведётся от первого лица, чувства и мысли героя словно сливаются с авторскими; б) каузативные глаголы, то есть переходные глаголы, имеющие значение причины, повода для совершения действия.

Наиболее точная характеристика нарратива или нарративного дискурса принадлежит Бахтину: «Перед нами два события – событие, о котором рассказано в произведении, и событие самого

рассказывания (в этом последнем мы и сами участвуем как слушатели-читатели); события эти происходят в разные времена (различные и по длительности) и на разных местах, и в то же время они неразрывно объединены в едином, но сложном событии, которое мы можем обозначить как произведение в его событийной полноте... Мы воспринимаем эту полноту в её целостности и нераздельности, но одновременно понимаем и всю разность составляющих её моментов» (Бахтин<sup>11</sup>, 1975: 403).

Отрывок из рассказа «From hell» Дмитрия Глуховского нетипичен для текстов ОГЭ и ЕГЭ, он посвящен вопросам смелости и страха.

Заглавие рассказа «From hell» дословно переводится с английского «из ада», относится к устойчивым сочетаниям негативной направленности. По мнению Л.С. Великоредчаниновой, практически все фразеологизмы, имеющие в составе *hell* относятся к неприятной ситуации [Великоредчанинова 2015, www]. Данное название представляет собой фразеологическое единство и обладает образностью, которая репрезентируется автором в содержании рассказа: ученые-геологи нашли в старой заброшенной шахте «омерзительную тварь»: *В середине лежала, подергивая огромными кожистыми крыльями, омерзительная тварь. Из разможженной плоской башки натекла лужа черной крови. Взгляд зеленых глаз с узкими горизонтальными зрачками был неподвижен. Но веки опускались и поднимались еще время от времени, а ребра вздымались в редких тяжелых вздохах.* Дальнейшие произошедшие события оказались еще более жуткими: *Отсмеявшись, она*

*запрокинула голову и подохла. А еще через несколько минут, когда солнце окончательно вышло уже из-за сопки, под его прямыми лучами туша вдруг задымилась и сгнула.* Дальнейшие исследования привели геологов к открытию некой бездны, не имеющей края: *А потом бур повис над бездной. Огромной, нескончаемой пустоты. Вроде пещеры — если забыть, что на такой глубине никаких пещер быть не могло.* Но на этом рассказ не завершается, далее рассказывается о том, как исследования геологов запрещают, якобы как не имеющие обширной доказательной базы, но на деле как исследования, которые проводятся под грифом особой секретности. Таким образом, автор превращает фразеологическое сочетание в образ.

Еще одним примером смыслового развертывания служит подход к тексту как культурному феномену, «эвристическому средству постижения мира». Дело в том, что, «через культуру, которая обеспечивает глубокое погружение в мир психологии людей и народов, можно показать действия механизмов истории, сокровенные тайны человеческого бытия, приоткрыть завесу над совокупным творчеством людского рода». Ярким примером тому служит отрывок из повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда», где герой, сидя в уютной гостиной на бархатных креслах, слушает, как его знакомая исполняет на рояле «Кампанеллу» Листа, тем не менее, чувствует себя неуютно: *«Сколько раз на фронте я мечтал о таких минутах, когда вокруг ничто не стреляет, не рвётся. (12)И сидишь ты на диване, слушаешь музыку, и рядом с тобой хорошенькая девушка. (13)И*

*вот я сижу сейчас на диване, слушаю музыку... (14)И почему-то мне неприятно». Анализ контекста позволяет понять, такое неприятное чувство он испытывает из-за ложного спокойствия внешнего мира в этот вечер, так как он знает, что вокруг идет война, «А завтра опять будет этот резерв, по двадцать раз разбирай и собирай пулемёт Дегтярёва. (33)И послезавтра, и послепослезавтра. (34)И опять майор будет говорить нам, что надо ждать, что, когда прикажут, тогда и отправят нас на фронт...». Используя элементы культуры, автор текста не только погружает читателя в ее пространство, но также раскрывает психологию и мироощущение человека на войне, когда, всё, что ранее интересовало, откладывается, так как главная задача – освободить родную землю.*

Важный фрагмент концептуальной картины мира разворачивается в философской сказке А. де Сент-Экзюпери, несколько фрагментов которой используются в качестве экзаменационных материалов ОГЭ и ЕГЭ. Как же разворачивается сюжет данного произведения? Философская сказка «Маленький принц» – это история о Пилоте и его неожиданном знакомстве в пустыне Сахара, месте, казалось бы, лишенном какой-либо жизни. Пилот, претерпев аварию, встретил Маленького принца с золотистыми волосами, звонким голосом и смехом, похожим на звон миллионов бубенцов. И с тех пор изменилась вся его жизнь. На протяжении всей истории Пилот постепенно знакомится с невероятной судьбой Маленького принца, с его маленькой планеткой, баобабам, друзьями; с его огромным путешествием, на

которое он отважился, несмотря на возможные опасности, и жизнью на земле. Путь знакомства был нелегок, так как Маленький принц больше спрашивал, чем отвечал, но Пилот, проникшись огромной любовью к трогательной душе ребенка, преодолел-таки эту преграду.

Одной из важнейших тем сказки является тема дружбы. Лексема *дружба* употребляется в тексте 37 раз, что свидетельствует о ее высокой частотности в ткани произведения.

В самом начале произведения автор уже закладывает идею дружбы, близких привязанностей, тем самым давая понять, что эта идея будет развиваться с самого начала до самого конца. В восьмой главе мы узнаем о Розе, необыкновенно кокетливом цветке, она отличалась от миллиона других цветов, она была другом Маленького принца, и здесь мы узнаем, что дружба – это любовь, это забота, это умение выслушать и умение сказать «прощай».

В дальнейшем Экзюпери дает читателям, понять, что одиночество – это смертная мука. Быть одному во вселенной совершенно не хорошо: всем нужны друзья. Этот поиск Маленького принца приводит к мысли, что среди миллионов планет, миллионов людей нужно пытаться отыскать друга, которому ты посвятишь, возможно, всю свою жизнь, которого не бросишь в беде.

Географ отправляет Маленького принца на Землю, планету с «неплохой репутацией». И именно здесь Маленький принц находит, наконец, настоящих друзей – Лиса и Пилота. Лис у Экзюпери – настоящее воплощение верной дружбы и чистой

преданности. Именно Лис открыл Принцу самые важные человеческие ценности: *«Узнать можно только те вещи, которые приручишь... Если ты приручишь меня, мы будем нужны друг другу. Для меня ты станешь единственным во всём мире. И для тебя я стану единственным во всём мире...»*.

Таким образом, основной темой произведения становится дружба, смысловое развертывание концепта происходит одновременно с развертыванием текста, показывая героя в отношениях с разными людьми, автор старается наиболее полно раскрыть способы человеческих отношений и такого понятия как дружба.

## Заключение

Итак, изучение смысловых репрезентаций духовно-нравственного потенциала текстов ОГЭ и ЕГЭ представляется нам важной задачей в рамках школьного курса русского языка в 9 и 11 классе. Важность данной задачи объясняется тем, что изучение текстов ОГЭ и ЕГЭ в рамках подготовки к выпускным и переводным экзаменам способствует не только реализации обучающей функции предмета «Русский язык», но также воспитательной. На примерах, предложенных в отрывках произведений известных писателей учащиеся формируют свое духовно-нравственное мировосприятие.

Используемые в художественных текстах материалов ОГЭ и ЕГЭ духовно-нравственные доминанты отражают не только специфическое мировидение автора, но также способствуют формированию духовно-нравственного потенциала школьника. Исследование духовно-нравственных доминант в рамках лингвокультурологии способствует выявлению ментальных представлений и репрезентации их в концептосфере русского языка и художественных текстах.

В ходе анализа смысловых репрезентаций текстов ОГЭ и ЕГЭ мы подтвердили поставленную гипотезу: действительно, такие тексты обладают особым духовно-нравственным потенциалом и выполняют воспитательную функцию, формируя у учащихся основы духовности и нравственности. Специфика используемых в материалах экзаменов текстов заключается в том, что они в некоторой степени формируют мнение учащихся о тех или иных нравственных категориях, а также заставляют их мыслить.

Нами была изучена литература, связанная с анализом теоретических аспектов изучения текста. В результате были сделаны следующие выводы:

А) история изучения текста как феномена науки берет истоки еще в Древней Греции эпохи поздней античности.



Б) изучение текста в XIX века предполагало подход к нему как к сложному многомерному понятию, связанному с языком и культурой.

В) Лингвистика XX века изучает текст с позиций структурной организации, а также уделяет внимание вопросам стилистики и прагматики;

Г) с современным языкознанием текст изучается с позиций антропоцентризма.

Именно антропоцентристское восприятие текста послужило основой нашей работы, так как, изучая духовно-нравственный потенциал текстов ОГЭ и ЕГЭ, мы обращаем особое внимание на влияние их на систему нравственных ценностей и духовной картины мира учащихся.

Духовно-нравственный потенциал текстов объясняется тем, что текст тесно связан с культурой, они обладают взаимной обусловленностью. Текст является уникальным феноменом культуры, и рассматривать его необходимо не только имманентно («текст в себе»), но в едином контексте Культура – Человек – Язык – Текст. С точки зрения методики такое рассмотрение текста способствует воспитанию и формированию целостного мировоззрения, а также приобщению к социальным и культурным ценностям народа и языка.

Рассмотрение культуры и текста в едином образовательном пространстве на уроках русского языка позволяет говорить о тексте как о дидактическом материале и единице обучения и воспитания.

Использование текста как дидактического материала предполагает разнообразие творческих заданий, формирующих языковую, лингвистическую, и коммуникативную компетенцию учащихся, расширяет их представления о выразительных возможностях языка и текста, совершенствует практические навыки анализа текста.

Дидактический текст является универсальным материалом по изучению, систематизации и совершенствованию языковых и лингвокультурологических знаний, поскольку представляет «естественный идеал» языковой нормы;. А работа с текстами для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ

способствует развитию духовно-нравственной сферы обучающихся и формированию их ценностных установок.

Что касается духовности, то в науке существуют два подхода к данному понятию: духовный и светский. В ходе анализа материалов для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ мы обратили внимание, что при изучении категории духовности в данном текстовом пространстве реализуется в большей степени именно светский подход, предполагающий понимание духовности как внутреннего мира человека в противовес физическому, материальному.

Концептосфера Духовности является тематической по принципу объединения и аксиологической по природе. Специфика концептосферы Духовности также заключается в ее культурной и ментальной обусловленности, так как будучи явлением нематериального порядка Духовность тесно связана с мышлением индивида и общества.

С позиций лингвокультурологии гиперконцепт Духовность включает в себя спектр концептов (Молитва, Святость, Вера, Добро, Истина, Гармония, Ответственность, Интеллект, Красота и др.), связанных аксиологической нематериальной природой.

Духовно-нравственный потенциал текстов ОГЭ и ЕГЭ заключается в реализации в текстах тех или иных духовных концептов.

В ходе исследования нами был проведен анализ текстов ОГЭ и ЕГЭ, представленных на сайте Федерального института педагогических измерений. Нами были проанализированы 204 текста, представленных на сайте на период сентябрь – ноябрь 2018 года (даты указаны в связи с изменением и пополнением контента на источнике). На основе проведенного исследования была составлена модель концептосферы Духовности на примере учебных текстов ОГЭ и ЕГЭ, а также проанализированы статистические данные по базовым концептам, среди которых Доброта, Дружба, Ответственность.

В ходе лингвоколичественного анализа текстов ОГЭ и ЕГЭ нами были получены следующие результаты и выводы:

- большинство текстов ОГЭ и ЕГЭ посвящены репрезентации концептов Доброта (23 %) и Дружба (21 %), особенно это прослеживается в материалах 9 класса.
- Высокой частотностью также отличается концепт Ответственность – 15 %.
- В меньшем объеме представлены концепты Истина, Доверие, Понимание, Счастье, Духовность.
- Меньше всего текстов посвящены вопросам Красоты и Веры, 3 и 4% соответственно.

Используемые в художественных текстах материалов ОГЭ и ЕГЭ духовно-нравственные доминанты отражают не только специфическое мировидение автора, но также способствуют формированию духовно-нравственного потенциала школьника. Исследование духовно-нравственных доминант в рамках лингвокультурологии способствует выявлению ментальных представлений и репрезентации их в концептосфере русского языка и художественных текстах.

**Список использованной литературы:**

1. Алефиренко Н.Ф. Проблемы когнитивной лингвистики / Н.Ф. Алефиренко, Н.Б. Корина. – Нитра: Университет им. Константина философа, 2011. – 215 с.
2. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурная природа ментальности / Н. Ф. Алефиренко // Язык. Словесность. Культура. — 2011. — № 1. — С. 23–43.
3. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие / Е.С. Антонова. – М.: Кнорус, 2017. – 464 с.
4. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука., 1994. – 368 с.
5. Арутюнов Л. Проблемы исследования национальных форм художественного сознания /Л. Арутюнов // Национальное и интернациональное в советской литературе. – М.: Советская литература, 1971. – С. 144 –157.
6. Бабайцева В.В. Комплексный анализ текста / В.В. Бабайцева, Л.Д. Бернарская // Русская словесность. - 1997. - № 3. - С. 57-61.
7. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка/А. П. Бабушкин. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996.
8. Бакулина Г.А. Выполнение текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации / Г.А. Бакулина // Начальная школа. - 2004. - №12. - С. 19-25.
9. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
10. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 281- 307.

- 11.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. – М., 1979.
- 12.Бокачев, С. И. Духовность: личностный аспект в социальном контексте современности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / С. И. Бокачев. – Ставрополь, 2006. – 28 с.
- 13.Болотнова Н.С. Основы текстоведения в школе: пособие для учителя / Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000. – 121 с.
- 14.Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности / Н.С. Болотнова // Диалог с текстом: проблемы обучения смысловой интерпретации: материалы V регионального научнопрактического семинара. – Томск, 2002. – С. 119-125.
- 15.Ботвинова, А. В. Духовность и гуманизм в открытом обществе (социально-философский анализ) : дис. .... д-ра филос. наук / А. В. Ботвинова. – М., 2004. – 320 с.
- 16.Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В.А. Бухвалов. – М.: Педагогический поиск, 2002. – 241 с.
- 17.Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 360 с.
- 18.Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М., 2004. – 192 с.
- 19.Гагаев А.А., Гагаев П.А. Художественный текст как культурно-исторический феномен. Теория и практика прочтения. М.: Наука, 2002. 184 с.
- 20.Гуревич М. Ментальность /М. Гуревич //Опыт словаря нового мышления. -М., 1989.
- 21.Егорова, Ю. Р. Духовность как социально-философская проблема : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Ю. Р. Егорова. – Уфа, 2001. – URL: [http://wikiwin.ru/e/ewvy/egorova\\_julija\\_rabisovna\\_-\\_dukhovnost'\\_kak\\_social'no-filosofskaja\\_problema\\_3.html](http://wikiwin.ru/e/ewvy/egorova_julija_rabisovna_-_dukhovnost'_kak_social'no-filosofskaja_problema_3.html).

22. Измestьева, Н. Н. Русская духовность как социально-философская проблема : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н. Н. Измestьева. – Пермь, 2005. – 23 с.
23. Ильичева, И. М. Психология духовности : дис. ... д-ра психол. наук / И. М. Ильичева. – СПб., 2003. – 450 с.
24. Камедина, Л. В. Духовные смыслы русской словесной культуры / Л. В. Камедина. – Москва-Берлин, 2014. – 284 с.
25. Камедина, Л. В. Трансформация целостности духовного смысла в русской культуре: художественный текст XVIII – начала XIX вв. / Л. В. Камедина // Учен. зап. Забайк. гос. ун-та. –2011. – № 4. Сер.: Философия, социология, культурология, социальная работа. – С. 77–84.
26. Канапацкий, А. Я. Онтологическая истинность духовности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. Я. Канапацкий. — Уфа, 2004. — 45 с.
27. Касьянова, К. О русском национальном характере / К. Касьянова. – М. : Академ. проект; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – С. 158.
28. Кодухов В.И. Контекст как лингвистическое понятие / В.И. Кодухов // Языковые единицы и контекст. – Сборник научных трудов. – Л., 1973. – 131 с.
29. Коневских Л.А. Духовность в картине мира XXI века // «Формирование научной картины мира XXI века». Материалы Международной научнопрактической конференции 12-16 августа 2007 г., гг.Бийск, Горно-Алтайск: Сборник / Под редакцией д-ра пед.наук А.В.Петрова. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2007. – 350 с. – С.230-236.
30. Крячко, В. Б. Концептосфера «война» в английской и русской лингвокультурах : дис. ... канд. филол. наук / В. Б. Крячко. – Волгоград, 2007. – 233 с.
31. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования: монография / под общ. ред. проф. С. Г. Воркачева. — Волгоград : ВолГУ, 2007. — 400 с.

32. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.
33. Малый академический словарь / под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 1981–1984. – URL: [http://biblioclub.ru/?page=dict&dict\\_id=118](http://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=118).
34. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск : ТетраСистемс, 2004. 266 с.
35. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 183 с.
36. Мещерякова Ю. В. О лингвокультурном концепте «красота» в английском языке // Языковая личность: проблемы межкультурного общения: Тез. науч. конф., посвящ. 50-летию фак. иностр. яз. Волгоград, 3–4 февр. 2000 г. / ВГПУ. — Волгоград: Перемена, 2000. — С. 48–49
37. Мещерякова Ю. В. Эстетические ценности в языковой картине мира // Проблемы лингвокультурологии и теории дискурса: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Карасика, Н. А. Красавского. — Волгоград: Перемена, 2003. — С. 29–34
38. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов / В.С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456с.
39. Некрасова, Н. А. Феномен духовности, бытие и ценность : дис. ... д-ра филос. наук / Н. А. Некрасова. – Иваново, 2002. – URL: <http://www.dissercat.com/content/fenomen-dukhovnostibytie-i-tsennost>.
40. Овчинникова И. Г. Ассоциативные структуры и текст /И. Г. Овчинникова //Семантика и коммуникация /под ред. проф. Л. В. Сахарного. Вып 4. - СПб., 1996.-С. 163-176.
41. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
42. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Электронный ресурс. Режим доступа: [https://spiritual\\_culture.academic.ru](https://spiritual_culture.academic.ru)

- 43.Павилёнис Р. И. Проблема смысла. Современный логико- философский анализ языка/Р. И. Павилёнис. М.: Мысль, 1983.
- 44.Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Пер. с фр. И англ.; Сост., ком., ред. Перевода В.А.Лукова. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 528с.
- 45.Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: Монография / Г.Г. Слышкин. – Волгоград: Перемена, 2004. – 340 с.
- 46.Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. - М.: Academia, 2000. – 128 с.
- 47.Слышкин Г.Г. Текстовая концептосфера и ее единицы // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград, 1999.
- 48.Смирнова, Л. Н. Феномен духовности: социально-философский аспект анализа : дис. ... канд. филос. наук / Л. Н. Смирнова. – М., 1997. – URL: <http://www.dissercat.com/content/fenomendukhovnosti-sotsial-filos-aspekt-analiza>.
- 49.Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М., 2001. – 990 с.
- 50.Стилистический экспрессивный словарь русского языка // ред. М.Н. Кожина. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 442 с.
- 51.Сулейменова Э. Д. Понятие смысла в современной лингвистике /Э. Д. Сулейменова. Алма-Ата, 1989.
- 52.Султанов, К. Национальное самосознание и ценностные ориентации литературы: монография/ К.Султанов. М.: Наследие, 2001. - 194 с.
- 53.Торопова Н. Е. Духовность и бездуховность: современный взгляд на проблему. СПб., 2008. С. 216.
- 54.Фахретдинова Л.А. Формирование личностного образовательного результата в обучении литературе учащихся основной школы на основе духовно-нравственного потенциала классического текста. – М.: У Никитских ворот, 2013.



- 55.Храновская, Е. Ю. Духовность как фактор формирования культуры российского общества. Социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук / Е. Ю. Храновская. – URL: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/duhovnost-kak-faktor-formirovanija-kultury-rossijskogopredprinimatelstva.html>.
- 56.Чхиквадзе, Т. В. Духовность личности: сущностные признаки, структура и особенности проявления у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Чхиквадзе. – М., 2011. – 27 с.
- 57.Штумпф, С. П. Духовность как социокультурный феномен: аксиологическая направленность и перспективы развития : автореф. дис. ... канд. филос. наук / С. П. Штумпф. – Иркутск, 2007. – 20 с.