



Н. Л. МишАТИНА

## Трансдисциплинарный вектор методической лингвоконцептологии

Содержание школьного образования в эпоху неопределенности и сложности нуждается в концептуальных изменениях. Эти изменения должны быть направлены на развитие *холистического мышления*, формирование умения понимать широкий, или иногда даже и глобальный, *контекст* исследуемой проблемы, т.е. *умения контекстуализировать знание*. Решение данной проблемы лежит в горизонте трансдисциплинарности. В статье рассматриваются методологические аспекты актуализации трансдисциплинарного подхода в моделировании содержания школьного образования. Выявляется методический ресурс школьной лингвоконцептологии и теории эмоционального интеллекта и их роль в практической реализации трансдисциплинарного подхода. Предлагается комплекс методических средств, включающий технологию портретирования трансдисциплинарных концептов, метафорическое моделирование, создание эссе на основе эмоциональных концептов и др.

Исследование автора и опыт учителей-концептологов показывают, что использование разработанной методики позитивно влияет на сформированность *целостной картины мира* и на *личностные сферы* формирующейся личности обучающегося.

Однако теория трансдисциплинарности занимает пока скромное место в теории и практике современного школьного образования.

**Ключевые слова:** методическая лингвоконцептология, метапредметный подход, трансдисциплинарный подход, трансдисциплинарный концепт, эмоциональный интеллект

### Ссылка для цитирования:

МишАтина Н. Л. Трансдисциплинарный вектор методической лингвоконцептологии // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 240-254. doi: 10.32744/pse.2019.3.18



N. L. MISHATINA

## Transdisciplinary thrust of methodological linguoconceptology

The school education content in the age of uncertainty and difficulty is in need of conceptual changes. These latter should be oriented towards the *holistic thinking* development, towards forming the skill of understanding the broad, sometimes even the global context of the issue to be examined, i.e. *the knowledge actualization skill*. Solving this problem is in compliance with transdisciplinarity. The article deals with methodological aspects of the transdisciplinary approach realization in modeling the school education content. The methodological resource of the school linguoconceptology, that of the emotional intellect theory, as well as their role in the transdisciplinary approach implementation are revealed. A range of methodological tools, including the portraying transdisciplinary concepts technology, the figurative modeling, writing emotional concept based essays, etc., is proposed.

The investigation made by the article author as well as the background of teachers conceptologists demonstrate that using the methods elaborated has positive influence upon the formedness of the *holistic view of the world* and upon *the personality spheres* of the forming learner's person.

Nevertheless, for the moment, the transdisciplinarity theory presents quite a low profile in the theory and practice of the modern school education.

**Key words:** methodological linguoconceptology, metasubject approach, transdisciplinary approach, transdisciplinary concept, emotional intellect

---

### For Reference:

Mishatina, N. L. (2019). Transdisciplinary thrust of methodological linguoconceptology. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 39 (3), 240-254. doi: 10.32744/pse.2019.3.18



...Если *до* того, как выбор был сделан, существовала ситуация неопределенности, то *после* его осуществления складывается принципиально новая ситуация, для которой он был уже необходим, ситуация, которая для дальнейшего движения выступает как данность. Случайный *до* реализации, выбор становится детерминированным *после*.  
Ю.М. Лотман

## 1. Постановка проблемы

Сегодняшний мир – это ключевые вызовы неопределенности, сложности и разнообразия, поэтому познание мира как мира целостного «становится одновременно интеллектуальной и жизненной необходимостью» [19]. В планетарную эпоху очевиден запрос на смену «междисциплинарности» информационного общества «трансдисциплинарностью» «общества знаний».

Трансдисциплинарность (термин введен швейцарским философом и психологом Жаном Пиаже в 1970 году) считается одним из основных способов решения проблем образования XXI века, о чем свидетельствует, например, принятие в 1998 г. в Париже участниками Международной конференции ЮНЕСКО «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» [32]. Признанный западный классик трансдисциплинарности Э. Морен «неотложные задачи» в реформировании системы образования будущего связывает с необходимостью развития сложного (трансдисциплинарного) мышления [33]. Согласно румынскому идеологу Б. Николеску, трансдисциплинарность – это эпистемологическая позиция, конечная цель которой – понимание мира, а одним из императивов является единство знаний. Большинство ученых идею трансдисциплинарности соотносят «с идеями *целостности* (холизма), *интеграции* и *самоорганизации* (синергетики)» [11]. Необходимость преодоления междисциплинарной логики участниками образовательного процесса продвигает их «в сторону более всестороннего и комплексного познания» [26], которое «*должно контекстуализировать свой объект*» [19], организовывать знания «*в направлении помещения их в контекст*», который определяет условия их включения в целостную структуру знания и пределы их истинности [цит. Клод Бастьен по 19]. При этом в естественнонаучное знание «необходимо интегрировать неоченимый вклад гуманитарного знания и культуры, не только философии и истории, но также и литературы, поэзии, искусства...» [19, с. 45], и наоборот, гуманитарное знание следует соотносить с естественнонаучным контекстом с целью осмысления культуры, места человека в мире.

Э. Мореном обозначены серьезные последствия, связанные с раздробленностью и рассеянностью по разделам знания о человеке как сложной системе: невозможность понять «*то, что сплетено воедино*», что составляет «*ткань единого целого*», и неспособность организовывать это знание приводит к атрофии естественной умственной предрасположенности «*контекстуализировать*» и «*глобализировать*» [19]. Как результат: ослабление восприятия глобального ведет к ослаблению ответственности (когда каждый человек имеет склонность быть ответственным только за свою специализированную задачу) и к ослаблению солидарности (когда индивид теряет ощущение связи со своими согражданами).

Мысль Э. Морена сопрягается с известным положением Ильи Пригожина о контексте «нового диалога человека с природой» в эпоху «философии нестабильности»,



когда «наука стала частью поисков трансцендентального, общих многим видам культурной деятельности: искусству, музыке, литературе» [22, с. 56]. Можно вспомнить и сформулированный еще в начале XX века А. Швейцером универсальный принцип культуры – принцип благоговения перед жизнью, требующий безграничной ответственности перед всем, что живет. О том, что будущее за людьми, сумевшими развить пять видов мышления (*дисциплинарное, синтезирующее, креативное, респектологическое и этическое*) и научившимися их применять, пишет и выдающийся когнитивный психолог Говард Гарднер, особо выделяя приоритетность этического мышления, в основе которого «осознание необходимости выполнять человеческий, гражданский и профессиональный долг и нести ответственность за собственные действия» [6]. Е.Н. Князевой, членом Ассоциации по исследованию сложного мышления (Франция), лозунг сегодняшнего дня определен достаточно лаконично: «Думай глобально, чтобы успешно решить свою частную и локальную проблему!» [10].

Трансдисциплинарное образование лишь начинает свой путь, но уже сегодня можно выделить хотя бы две цели, для реализации которых осуществляется внедрение трансдисциплинарного подхода в практику образования школы и вуза: 1) *обеспечение целостности знания*, приоритетное для целого ряда новых образовательных подходов, и 2) *обеспечение целостного влияния на все личностные сферы*, что предполагает установление связи познавательной и эмоциональной сторон образования, действия интуиции, метафоры, включения в поток и т.д. [11].

На сформировавшийся методологический и практический запрос идеологи современного школьного образования ответили введением в стандарты *метапредметного подхода* (А.В. Хуторской, Ю.В. Громыко, А.Г. Асмолов и др.).

В рамках настоящей статьи обратимся к процессу формирования методологической базы для решения проблем метапредметного характера в российской лингвометодике XXI века, где идея метапредметности рассматривается как на методологическом, так и на методическом уровнях: О.Е. Дроздова (русский язык как метапредмет школьного образования [8]), А.Д. Дейкина (метаметодика на основе русского языка как «научно обоснованная и практикосообразная система» [7, с. 1010]), Н.Л. Мишати́на (концепт в пространстве трансдисциплинарности, означающей «единство знания о человеке за пределами конкретных дисциплин» [15, с. 64]), Т.Ф. Новикова (слово как метапредмет [21, с. 1106-1110]), И.А. Шерстобитова (концепты учебного текста [29]). Знаковым явился также выход в 2018 году сборника статей «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам», в котором метапредметный подход в целом рассматривается в контексте действующих стандартов школьного образования (ФГОС), исключающих из толкования метапредметности понятие «содержание образования» [14].

Приведенный обзор исследовательских работ в области лингвометодики показывает, что методологическая база метапредметного подхода в школьном образовании, очевидно, может строиться на различных теоретических основаниях в зависимости от общего видения проблем и целеполагания разработчиков. Однако трансдисциплинарный вектор (приставка *транс-* от лат. *trans* – сквозь, через, за; означает «движение через пространство, пересечение его» и «находящийся за пределами чего-либо») современного школьного образования будет означать более высокий уровень интегральности и универсальности по сравнению с метапредметностью (с греч. *μετά-* – между, после, через; означает «стоящее за»).



## 2. Материалы и методы

Методологическую основу изысканий автора составили идеи трансдисциплинарного подхода и эмоционального интеллекта и их интерпретация применительно к школьной практике. Основными методами исследования выбраны теоретический анализ научной, учебно-методической литературы и интернет-контента по проблемам трансдисциплинарности и развития эмоционального интеллекта, а также обобщение практического опыта учителей-концептологов по контекстуализации знаний на основе освоения трансдисциплинарных концептов.

## 3. Результаты исследования и их обсуждение

В условиях кардинально изменившихся образовательных императивов современного мира изменяется и самосознание методики, перестраиваются основы методического знания, которое, согласно «духу времени», должно быть «погружено» в широкий социально-культурный контекст.

В контексте осуществления **стратегических целей** метапредметного (трансдисциплинарного) школьного образования в статье будет рассмотрен потенциальный ресурс отмечающей в 2020 году свой двадцатилетний юбилей **методической лингвоконцептологии** (термин автора): «*теории и антропопрактики обучения оптимальным средствам введения в культуру (представленной системой ее базовых концептов) сквозь призму языка современного ученика – как формирующуюся языковую личность, субъекта индивидуальной картины мира*» [15, с. 55].

### 3.1 Обеспечение целостности знания в контексте реализации идей методической лингвоконцептологии

В научной школе А.В. Хуторского метапредметность, понимаемая как «то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними», представлена как метапредметное содержание (фундаментальные образовательные объекты: человек, время, пространство, движение, число, слово и др.) и метапредметная деятельность как познание ФОО и как деятельность, стоящая за учебными предметами (целеполагание, планирование, проблематизация, рефлексия) [28]. Применительно к лингвистическому образованию **метапредметность в горизонте трансдисциплинарности** – это **базовые концепты культуры**, вокруг которых строится метапредметное содержание образования (*человек, дом, истина и правда, добро и зло, красота, число* и др.) и метапредметная деятельность, организованная по освоению их текстообразующего содержания средствами разных предметов.

Таким образом, культурный концепт выступает в качестве формы (средства) представления трансдисциплинарного содержания школьного образования. Междисциплинарная (или синтезная) сущность концепта как научной категории С.Г. Воркачевым раскрывается через **понятийную** составляющую, отражающую дискурсивность и рациональность представления смысла, восходящих к **логике**; **образную** – метафоричность и эмотивность этого представления восходят к **психологии**; **ценностную**



– аксиологичность такого представления восходит к **философии**; **значимостную** – вербализованность концепта, определяемую знаковой системой конкретного естественного **языка** [4, с. 16].

Знание структуры концепта позволяет учителям-предметникам с ориентацией на «идеологическую» (дисциплинарную) наполняемость трансдисциплинарного концепта осуществлять «переход» от конкретных знаний, выраженных в **одной системе понятий**, к мировоззренческим представлениям, выраженным в **другой системе ценностей**. Например, математик или физик будут говорить о научной истине применительно к своему предмету (*истинностная оценка суждений и теорий*), историк затронет проблемы истины в религиозном сознании (ее соотношение с *истинным вероучением*), учитель-словесник раскроет этноспецифическое понимание истины в русской лингвокультуре (*правда – справедливость*) и художественном дискурсе (*красота в искусстве как прозрение истины – озарение*).

При этом **ведущим предметом** в освоении трансдисциплинарного пространства становится предмет «Русский язык». Очевидна его естественная интеграция с предметом «Литература» на основе изучения *художественных концептов*, в структуре которых объединяются и творчески переосмысляются ментальность (определяющая мировоззренческую структуру сознания), язык («способ мироистолкования» – Х.-Г. Гадамер) и национально-эстетическая традиция [16, с. 42]. В связи с этим нами выдвинута **идея филологизации содержания предмета «Русский язык»**, понимаемая как «выход» за пределы лексики как системы в область языковой картины мира и *концептосферы культуры* (т.е. в область концепта, его прецедентных текстов и литературных образов) [18, с. 21]. Идея филологизации закладывает вместе с родным языком основы гуманитарного (трансдисциплинарного) образования и «мышления в категориях ценности» (Л.А. Микешина), ведь филология, по Д.С. Лихачеву, – высшая форма гуманитарного образования, форма, «соединительная» для всех гуманитарных наук («наук о духе»).

Если говорить на трансдисциплинарном языке, то речь идет о трансдисциплинарной «кооперации» в рамках теории концепта, точнее, о трансдисциплинарных «совместных проектах» (концептуально нагруженный термин Э. Морена) учителей-предметников. В основе этих проектов – «перенос *когнитивных схем* из одной дисциплинарной области в другую» [10]. Когнитивным психологом У. Найссером дается следующее определение: когнитивная схема — это «не только план, но и исполнитель плана. Это структура *действия*, равно как и структура для действия... Если прибегнуть к генетическим аналогиям, схема в любой данный момент напоминает скорее *генотип*, чем *фенотип*» [20, с. 75]. В рамках школьных «совместных проектов» концептуальное наполнение термина «когнитивная схема» должно быть понятным не только учителям-словесникам, но и другим исполнителям проекта. Применительно к работе с концептами это означает овладение гуманитарной технологией «портретирования» трансдисциплинарных концептов всеми участниками «совместного проекта» (интегрированных уроков).

Лингвокультурологическое портретирование имен концептов как единиц высшей степени абстрагированности (по сути, обыденных аналогов базовых философских категорий) строится на основе концепции *семантического портретирования* имен базовых смыслов культуры в русле лингвокультурной концептологии С.Г. Воркачева: «*моделирование какого-либо лингвокультурного концепта представляет собой создание портрета его имени в полноте семантических признаков, задаваемых со-*



*ставляющими этого концепта»: понятийной* (образующей дефиниционный каркас концепта), *образной* (разделяемой на перцептивную, метафорическую, прецедентную) *и значимостной*, собственно языковой (куда входят парадигматика, синтагматика и этимология имени концепта; определяется местом, которое занимает это имя в лексической системе языка) [4, с. 18-19].

Междисциплинарная рефлексия на интеграцию внутри гуманитарных предметов, а также на синтез гуманитарного и научно-естественного знания позволяет представить содержание разных дисциплин и личный опыт ученика интегративно, достичь синергетического эффекта (возрастания эффективности за счет интеграции) и эмерджентности (наличия свойств у системы, не присущих ее элементам).

Проиллюстрируем данное положение небольшим фрагментом урока учителя-концептолога на тему «Границы социальных норм: за страницами учебника обществоведения» (раздел «Регулирование поведения людей в обществе»).

Формирование целостного представления о *границах дозволенного и недозволенного в обществе* происходит через освоение трансдисциплинарного концепта «Граница», в том числе его образных оснований, помогающих определить аксиологический профиль данного пространственного концепта. Обучающиеся осмысливают ряд фразеологизмов, построенных на образе границы и взаимодействии человека с нею в русской лингвокультуре. Например:

ОБРАЗНЫЕ ОСНОВАНИЯ:	ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ИДИОМЫ:
Человек пересекает границу	выйти из себя, вывести из себя кого-либо, переступить за порог, перешагнуть порог, выходить из границ, выходить из рамок (за рамки), переступить черту
Человек устанавливает/разрушает границы	проводить грань, стирать грань, положить предел
Человек находится внутри пространства, не выходя за его пределы	держаться в руках, держать себя в границах, держать себя в рамках

Метафоричность в качестве признака нелинейности мышления в школьной системе транскомуникации способна обеспечивать целостность знания. В процессе урока-лаборатории собственных открытий семиклассники приходят к мысли о том, что, как и любая другая граница, граница *дозволенного и недозволенного* в поведении человека определяется *рамками/мерой* и самостоятельно формулируют понятие закона: *закон – это своеобразная рамка нормы*.

Еще один пример. В области пересечения физики и литературы находится концепт «Инерция». В физике с точки зрения динамики понятия покоя и равномерного прямолинейного движения эквивалентны. Обломов и другие персонажи живут в соответствии с законом инерции: сохраняют первоначальное состояние покоя (у Обломова – это полный покой, «утраченный рай») или равномерного движения по жизни (у Штольца – нескончаемый бег «для самого труда, больше ни для чего»); у обоих – инерция покоя и труда, сформированная родителями. У всех – деформация духовной жизни, которую они не в силах изменить, т.к. источник инерции – их природа: на Обломова, Штольца и других героев действует инерция как сила – физическое (природное) явление, а значит, неотвратимое (к этому выводу приходят юные исследователи путем интерпретации научных текстов по физике). Урок-исследование становится уроком-



открытием нового понятия «духовная инерция» как понятия нравственной гибели человека [30]. В процессе реализации «совместного проекта» формируется способность соотнесения и синтеза представлений из различных областей человеческой культуры и развиваются навыки самостоятельного и критического мышления. Обращение к пространству смыслов формирует нелинейный стиль мышления школьников.

Если перефразировать М.М. Бахтина (автор художественного текста «активно руководит нашим видением» [2, с. 190]), то, создавая **коллективный свертхтекст** для интегрированных уроков – «совместных проектов», учителя-медиаторы также «активно руководят» холистическим «видением» своих воспитанников, вступивших в творческий и конструктивный «диалог» с целостным культурным сюжетом, раскрывающим текстообразующий потенциал того или иного концепта средствами разных предметов, ведь краеугольный камень трансдисциплинарности – «семантическое и практическое объединение тех смыслов, которые находятся в области пересечения и лежат за пределами различных дисциплин» [27].

### 3.2 Потенциал методической лингвоконцептологии в развитии эмоционального интеллекта обучающегося

Внедрение трансдисциплинарного подхода в практику обучения позволит реализовать в будущем и вторую цель: **обеспечение целостного влияния на все личностные сферы обучающегося.**

На тесную взаимосвязь интеллекта и аффекта, способности мышления и эмоциональности указывает Э. Морен: «способность к умственным рассуждениям может быть ослаблена или даже уничтожена при недостатке эмоций» [19]. «Образование без души опустошает душу» [9, с. 13] – базовый тезис современной российской психологической педагогики. Целостное влияние на личностные сферы обучающегося возможно обеспечить через «эмоциональное образование» в школе, методологически и методически интерпретируя основные положения теории эмоционального интеллекта.

Модный интерпроцессуальный термин «эмоциональный интеллект», оформившийся в зарубежной научной парадигме (введен в 1990 году Дж. Мейером и П. Сэловеем), близок понятиям «смысловое переживание» российского «Моцарта психологии» Л.С. Выготского, «эмоциональное мышление» О.К. Тихомирова и «духовные способности» В.Д. Шадрикова. В современной науке **эмоциональный интеллект** определяется как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [13], как «вид интеллекта, связанный с обработкой, интерпретацией и использованием эмоциональной информации» [1].

Как известно, существуют различные классификации моделей эмоционального интеллекта, например, модели способностей (модель Дж. Мэйера, П. Сэловеея и Д. Карузо, трактующая ЭИ как когнитивную способность) и смешанные модели (трактующие ЭИ как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик) и др. Нам представляется, что применительно к школьному образованию наибольшей объяснительной и прогностической силой обладает модель Д.В. Люсина, в структуре эмоционального интеллекта которой выделены два «измерения»: 1) способность – к пониманию эмоций и управлению ими и 2) направленность – на свои (внутриличностный эмоциональный интеллект – ВЭИ) или чужие (межличностный МЭИ) эмоции [13, с. 29-36].



Пересечение указанных «измерений» дает четыре вида эмоционального интеллекта:

СПОСОБНОСТИ:	НАПРАВЛЕННОСТЬ:	
<p><b>понимание эмоций</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• осознание собственных эмоций и чувств,</li> <li>• их правильное распознавание и идентификация,</li> <li>• понимание причин возникновения данных эмоций,</li> <li>• способность индивида их вербально описывать</li> </ul>	<p><b>межличностный ЭИ</b></p> <p>понимание чужих эмоций</p>	<p><b>внутриличностный ЭИ</b></p> <p>понимание своих эмоций</p>
<p><b>управление эмоциями</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• умение произвольно контролировать интенсивность эмоций и чувств и их внешнее выражение;</li> <li>• умение вызывать необходимую эмоцию</li> </ul>	<p>управление чужими эмоциями</p>	<p>управление своими эмоциями</p>

Отметим, что уже при развитии внутриличностного ЭИ происходит и актуализация навыков эффективного межличностного общения (эмпатии и социального научения), поскольку все компоненты ЭИ находятся в тесной взаимосвязи.

В таблице представлен примерный алгоритм формирования внутриличностного и межличностного ЭИ в процессе «собираания себя» (Г.Померанц) как «человека чувствующего» и воспитания «доминанты на лицо Другого» (А.А. Ухтомский).

<b>Внутриличностный компонент ЭИ: «собираание себя» (Г. Померанц)</b>	<b>Межличностный компонент ЭИ: «доминанта на лицо Другого» (А.А. Ухтомский)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Расширение и обогащение «эмоционального тезауруса» подростка (термин И.Н. Андреевой).</li> <li>2. Дифференциация эмоционального словаря.</li> <li>3. Освоение метафорического инструментария в процессе решения лингвокультурологических задач (языковых и текстовых).</li> <li>4. Анализ и интерпретация художественных метафорических портретов чувств.</li> <li>5. Создание собственных метафорических портретов чувств.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анализ и интерпретация словесных «ситуаций чувств» (художественный и публицистический тексты).</li> <li>2. Анализ и интерпретация визуальных «ситуаций чувств» (фотонарратив, живопись).</li> <li>3. Создание эссе на основе эмоциональных концептов.</li> </ol>

В процессе работы с эмоциональными концептами подростки приобретают опыт «смысловой работы переживания» (Ф.Е. Василюк). В персонологической трактовке переживания известного российского психолога Ф.Е. Василюка различаются три плана протекания целостного процесса переживания: *план непосредственного переживания* (концентрация на самих испытываемых чувствах и состояниях), *план выражения* (попытка высказать чувства и состояния другому) и *план осмысления* (попытка осмыслить истоки своих чувств и переживаний) [3]. И далее ученый констатирует: миссия



плана осмысления «состоит в решении задачи на смысл», при этом «лично-смысловое познание своей души» различимо уже в акте «наречения имени» душевного состояния, в «поименовании» переживаемого чувства [там же]. Поэтому в **методическую модель эмоционального интеллекта** включена работа как по формированию **эмоционального тезауруса подростка** на основе концептов «человека чувствующего», так и по **освоению новых жанровых форм** для созревания и очеловечивания чувств растущего человека, которому, по Ю.М. Лотману, «надо вырабатывать душу», поскольку «опасен интеллект без совести» [12, с. 459-460].

Проблема формирования и развития эмоционального репертуара детей «сетевого столетия», его соотношения с традиционным эмоциональным репертуаром русской культуры (в основу которой еще Пушкиным заложена, по Ф.М. Достоевскому, доминанта «всемирной отзывчивости») находится в зоне гражданской и профессиональной ответственности современного педагога. Подтверждением своевременности постановки обозначенной проблемы являются данные психологических исследований современного Детства, анализ результатов которых дан в обстоятельной аналитической статье Д.И. Фельдштейна, в которой, в частности, отмечается, что в иерархии ценностных ориентаций **эмоционально-нравственные ценности** (чуткость, терпимость, милосердие, умение сопереживать) занимают последние места, а на первые, начиная с 2007 года выходят **интеллектуальные, волевые и соматические** [25, с. 50].

Обратимся к инструментарию и приемам формирования эмоционального интеллекта в рамках методической лингвоконцептологии.

На содержание эмоционального словаря школьника влияют разные факторы: во-первых, разработанность рассматриваемой эмоции в языке (в зависимости от того, насколько важной и желательной она считается в данной культуре); во-вторых, богатство/бедность эмоционального словаря значимых взрослых и наличие/отсутствие у них установки на редукцию словаря ребенка; в-третьих, нельзя исключать и особенности виртуальной коммуникации (включая использование специальных символов – эмодзи, или смайликов), которая, безусловно, ведет к интеллектуально-эмоциональным культурным утратам.

Демонстрация разнообразных **языковых моделей** и работа с ними позволяет пополнить **эмоциональный тезаурус** детей эпохи цифровых технологий. Так, отвечая на вопрос, какие эмоции и чувства выражают данные слова: *ерепениться, известись, импонировать, истерзаться, коробиться, кукситься, млеть, муторно, нега, окрылиться, остервениться, петушиться, прикипеть или фразеологизмы: как на иголках, падать духом, довести до белого каления, почувствовать себя на седьмом небе, метать громы и молнии, зуб на зуб не попадает, повесить нос, выйти из себя, воспрянуть духом, поджилки трясутся, родиться в сорочке, хвост поджать, именины сердца, мороз по коже* – подростки, обращаясь к словарям, учатся эффективно осознанию эмоций и их адекватному называнию.

В **текстовых моделях чувств**, с одной стороны, происходит **апелляция прежде всего к эмоционально-чувственной составляющей познавательной деятельности ученика**, активизация в терминах психологов «чувственной ткани смысла» (термин Ф.Е. Василюка); с другой – **обучение составлению логического определения понятия**, что связано в первую очередь с развитием рефлексии и «мышления в понятиях» (Л.С. Выготский). Таким образом, происходит **интеллектуализация переживаний** подростка, ибо «только вместе с образованием понятий подросток начинает по-настоящему понимать самого себя, свой внутренний мир» [5, с. 65].



В качестве примера можно привести текстовое задание на «узнавание» эмоционального концепта по его образной и понятийной составляющим:

1. Это чувство *глотают*, им *питаются*, хотя оно *горькое*. 2. Оно глубоко *ранит*, будто нож. 3. Это чувство *гнетет* и *душит*, *выжигает* душу. 4. (Название чувства) возникает, когда задето чувство. 5. В ситуации ... нам важен обычно не сам поступок, а то, что «за ним стоит» (то есть недостаток любви или уважения). 6. ... – **это жалость к себе, соединенная с претензией к другому**. 7. Это чувство связано с ощущением несправедливости. 8. ... соседствует со слезами и слабостью. 9. «Избыть» ... можно тремя способами: ? ? ? 10. Лучше всего ... противопоставить великодушие.

Узнав портрет **обиды** в процессе активного «смыслового переживания» (термин Л.С. Выготского) и проведя различия между разными родами моральных травм (*обидой, оскорблением и унижением*), подростки, далее опираясь на свой **жизненный и литературный** (включая и написанный на надрыве рассказ В.М. Шукшина «Обида») **опыт**, горячо обсуждают и фиксируют три способа, помогающих «избыть» обиду: *забыть, простить и отомстить*.

При работе со словесной метафорой, в процессе ее «проживания» (М. Мамардашвили), можно использовать любимый прием В. Шкловского – **«отстранение»** (от слова «странный»), при котором метафора, становясь инструментом дискурсивного кризиса, выводит нас из ситуации привычного употребления языка, разрушая «автоматизм восприятия», и требует перестройки устоявшегося видения мира [23, с. 121-123]. Это и есть, с точки зрения нарративной психологии, опыт прямого и травматичного столкновения с реальностью, опыт пересечения «семантической границы», изменения «ландшафта сознания» (Дж. Брунер).

Так, попытка продолжить размышление современного детского писателя Марины Аромштам о жажде: *«Жажда – страшная вещь. Знаешь, чего человек больше всего жаждет?.. Разделенности. Чтобы ...»* и соотнесение собственного текста с авторским: *«Чтобы кто-то поделил с ним самое главное»* – позволяют подростку посмотреть на себя отстраненно, в качестве героя истории и, таким образом, осуществить рефлексию, приобретая знание нравственного порядка.

История «собрания себя» начинается с овладения «детьми цифровой эры» новым «жанровым пристанищем» (удачное выражение одного из бахтиноведов – Л.А. Гоготишвили) для эмоционального самовыражения – *метафорическим портретом* (представляющим эмоциональный концепт в образной форме), позволяющим подростку осознанно взаимодействовать со своим внутренним миром – идеальным миром чувств и переживаний, ибо *«нам вовсе не так уж уютно / В мире значений и знаков»* (Р.М. Рильке). В нашей трактовке **метафорический портрет слова** есть способ реализации в «метафорическом» тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлечённого слова (имени эмоционального концепта) путём опредмечивания понятия, заключённого в нём [17, с. 186].

Технология создания *метафорического портрета чувств*, реабилитируя эмоциональную жизнь ребенка, учит его *«измерять температуру своей души»* сквозь призму ее *«телесных метафор»* (Ю.Д. Апресян), осмысливать и переживать как положительный, так и отрицательный эмоциональный опыт.

В качестве примера приведем портрет «Гнев», созданный восьмиклассником, в котором автор, пытаясь «разобраться» с негативной эмоцией, берет стихию гнева «под контроль не столько воли (иначе это подавление эмоции), сколько интеллекта» [1], тем самым достигая «гармонии между разумом и



чувствами», что и является необходимым условием эффективного управления эмоциями [1].

*Он наступает тебя внезапно, отравляя душу злостью и ненавистью. Попадая во власть этого очень древнего разрушительного чувства, ты не отдаешь себе отчета в том, что совершаешь: ведь контролировать его стихийный характер почти невозможно. Добираясь до глубин твоей души, он взрывает ее, и всё недоброе вырывается наружу. При встрече с ним твои глаза сверкают и ты ощущаешь его горячее, обжигающее дыхание. Он страшен и опасен, но у тебя всегда есть шанс его погасить разумной добротой и прощением. Если же он возьмет над тобой верх, ты станешь похож на зверя.*

От житейского, эмпирического «портрета гнева» можно помочь ученику подняться до осмысления гнева как бытийного, мирообъемлющего, универсального чувства или «философского сентимента» (М. Эпштейн): *философский гнев* – гнев против несправедливого мироустройства, которое одним дает все, другим ничего, праведных мучит, а нечестивых убогаторяет [31, с. 167-174]. Гнев как реакция на ситуацию несправедливости может явиться и результатом важной психологической реакции – эмпатии (греч. *empatos* – «вчувствование, проникновение»).

Необходимо отметить, что работа с метафорой как со средством создания и развития эмпатии расширяет, по выражению Э. Эриксона, «радиусы значимых отношений». В этом контексте могут использоваться как *словесные*, так и *визуальные метафоры*, направленные на развитие всех трех компонентов эмпатии: *когнитивного* (в виде понимания состояний другого человека без изменения своего состояния), *эмоционального* (в виде сопереживания и сочувствия) и *поведенческого* (в виде активной поддержки другого и оказания помощи). Последний относится к отсроченным образовательным результатам.

Приведем пример визуальной метафоры. На **автопортрете Фриды Кало «Сломанная колонна»** художник-сюрреалист на место своего позвоночника ставит античную колонну, сломанную в нескольких местах, а боль изображает как гвозди, которыми усыпано тело. Сломанная колонна – так ощущает себя Фрида Кало, это эстетическая метафора ее состояния и переживаний, ее откровение боли. Автобиографический же нарратив, усиливая восприятие «ситуации боли и одиночества» с позиции не только зрителя, но и читателя, дает уже «иные точки сборки» (метафора К. Кастанеды) информации, расширяя и изменяя границы восприятия подростком меры боли Другого и оценки своей возможности «братства в боли».

Таким образом, живопись может стать активным инструментом творческой и эмоциональной трансформации личности, которая проделывает путь от себя до картины, где происходит сборка смыслов, и обратно, где происходит их присвоение. Следовательно, работа с визуальными метафорами помогает выйти за пределы когнитивного поля и личностных переживаний в эмоциональный межличностный мир, позволяющий через интерпретацию смыслов **собирать себя не отдельно от Другого, а при взаимодействии с ним**, воспитывая «доминанту на лицо Другого» как доминанту «*слышать и понять другого человека*», доминанту, требующую деятельного участия в бытии и «совестного восприятия мира и жизни» [24].



## 4. Заключение

В настоящее время метапредметность используется в разных методологических интерпретациях как на уровне действующих Федеральных государственных образовательных стандартов (где метапредметный подход является базовым ядром ФГОС общего образования), так и в работах ученых. Очевидно, что методологическая база метапредметного подхода может строиться на различных теоретических основаниях в зависимости от общего видения проблем и целеполагания разработчиков.

Исследование показало, что активно развивающийся в последние десятилетия **лингвоконцептоцентрический подход** имеет серьезный потенциал для реализации образовательных задач, диктуемых трансдисциплинарностью «общества знаний». Междисциплинарность **методической лингвоконцептологии** открывает реальные возможности для *обеспечения целостности знания и целостного влияния на личностные сферы* формирующейся личности обучающегося. Уже сегодня необходимо активно поддерживать и развивать новаторский педагогический опыт, направленный в будущее.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Эмоции под контролем // Кадровая служба. 2006. № 11, с. 132–136; 2007. № 1. С. 130–134. URL: <https://andreeva.by/emocii-pod-kontrolem.html> (дата обращения: 4.05.2019).
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
3. Василюк Ф.Е. Влияние молитвы на смысловую работу переживания // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3 (46). С. 51-74.
4. Воркачев С.Г. Imago verbi: опыт семантического портретирования имени: монография. Краснодар: Изд. ФГБОУ ВО «КубГТУ», 2017. 284 с.
5. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
6. Гарднер Г. Великолепная пятерка. Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. М.: Альпина Паблишер, 2011. 155 с.
7. Дейкина А.Д. Метаметодический подход в преподавании русского языка // Динамика языковых и культурных процессов в современной России (электронный ресурс). Выпуск 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11 - 14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1006 – 1010.
8. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02 М., 2017. 474 с.
9. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 64 с.
10. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании // Полигнозис. 2001. № 2. URL: <http://www.polygnosis.ru/default.asp?num=6&num2=235> (дата обращения: 4.05.2019).
11. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 4 (8). URL: <https://i1121.petrso.ru/journal/article.php?id=2642> (дата обращения: 4.05.2019).
12. Лотман Ю.М. Чему же учатся люди? // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Изд-во «Гнозис», 1994. С. 459-462.
13. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
14. Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции, г. Москва, 19 апреля 2018 г. / сост. О. Е. Дроздова. Москва: МПГУ, 2018. 372 с.
15. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н.Л. Мишатиная. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. 450 с.
16. Миллер Л.В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39-45.
17. Мишатиная Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход



- / Монография. СПб.: Наука, Сага, 2009. 264 с.
18. Мишати́на Н.Л., Цыбу́лько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания: под ред. Н.Л. Мишатиной. М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. 232 с.
  19. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма: синергетика образования. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 24 – 96.
  20. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981.
  21. Новикова Т.Ф. На пути к метапредмету: интегрированные «уроки одного слова» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России (электронный ресурс). Выпуск 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11 - 14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1106-1110.
  22. Пригожин И. Наука, разум и страсть // Знание – сила. 1997. № 9.
  23. Турушева Ю.Б. Нарративный подход к проблеме развития смысловых образований. Дис. ... канд. психол.наук. М., 2017.
  24. Ухтомский А.А. Доминанта души. Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000.
  25. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. № 1 (26), январь – март 2011. С. 45 – 54.
  26. Фрайссин Жан. Математика: трансдисциплинарная концепция обучения в цифровых сетях // Непрерывное образование: XXI век. 2016. Выпуск 1 (13). URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=3074> (дата обращения: 4.05.2019).
  27. Хартия трансдисциплинарности (принята на Первом Всемирном конгрессе по трансдисциплинарности, Конвенто да Аррабида, Португалия, 2-7 ноября 1994 г.) [Электронный ресурс] / пер. с англ. В.И. Моисеева. URL: <http://www.anoitt.ru/index4.php> (дата обращения: 4.05.2019).
  28. Хуторской А. В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования // Вестник Института образования человека. 2017. № 2. URL: <https://idos-institute.ru/journal/2017/200/Eidos-Vestnik2017-208-Khutorskoj.pdf> (дата обращения: 4.05.2019).
  29. Шерстобитова И.А. Концепты учебного текста как средство гуманитаризации естественно-научного образования в практической деятельности учителя: автореферат дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2009. 19 с.
  30. Шерстобитова И.А., Мишати́на Н.Л. Глобальный концепт: естествознание и словесность (на примере концептов движение и инерция) // Русский язык в школе. 2018. № 7. С. 14-18.
  31. Эпштейн М. О философских чувствах и действиях // Вопросы философии. 2014. № 7. С. 167-174.
  32. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. URL: <http://per-so.club-intemet.fr/nicol/ciret/englisli/cliaiten.html> (дата обращения: 4.05.2019).
  33. Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future (Published in November 1999 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf> (дата обращения: 4.05.2019).

## REFERENCES

1. Andreyeva I. N. Emotions under control. *Kadrovaya sluzhba – HR Service*, 2006, no. 11, pp. 132-136; 2007, no. 1, pp. 130-134. Available at: <https://andreeva.by/emocii-pod-kontrolem.html> (accessed 4 May 2019). (in Russian)
2. Bakhtin M. M. The aesthetics of verbal art. Moscow, 1986. (in Russian)
3. Vasilyuk F. E. The impact of the prayer upon the conceptual experience work. *Moskovskiy psikhoterapevticheskij zhurnal – Moscow psychotherapeutic journal*, 2005, no. 3 (46), pp. 51-74. (in Russian)
4. Vorkachyov S. G. Imago verbi: The first effort of semantic portraiture of the name: monograph. Krasnodar, Kuban State Technological University Publishing house, 2017. 284 p. (in Russian)
5. Vygotsky L. S. Paedology of the adolescent. Collected edition: in 6 vol. Vol. 4. Moscow, 1984. (in Russian)
6. Gardner H. Five minds for the future. Moscow, Alpina Publisher, 2011. 155 p. (in Russian)
7. Deykina A. D. Metamethodological approach in the Russian language teaching. *Linguistic and cultural processes dynamics in nowadays Russia (electronic source), issue 6, proceedings of the VIth ROPRYAL Congress (Ufa, 11-14 October 2018)*. Saint-Petersburg, ROPRYAL, 2018, pp. 1006-1010. (in Russian)
8. Drozdova O. Ye. Metasubject approach to the Russian language teaching in different subject domains of the school education: Diss. Dr. Ped. Sci., 13.00.02, Moscow, 2017. 474 p. (in Russian)
9. Zinchenko V. P. Affect and intellect in the education. Moscow, Trivola Publ., 1995. 64 p. (in Russian)
10. Knyazeva Ye. N. Transdisciplinary knowledge complexes: synergetic wisdom in the education. *Polygnosis – Polygnosis*, 2001, no. 2. Available at: <http://www.polygnosis.ru/default.asp?num=6&num2=235> (accessed 4 May 2019). (in Russian)
11. Kolesnikova I. A. Transdisciplinary strategy of the continuing education study. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Continuing education: XXI century*, 2014, no. 4 (8). Available at: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=2642> (accessed 4 May 2019). (in Russian)
12. Lotman Yu. M. What do people learn? Yu. M. Lotman and Tartu-Moscow Semiotic School. Moscow, Gnozis, 1994,



- pp. 459-462. (in Russian)
13. Lyusin D. V. Modern concepts of the emotional intellect. Social intellect. Theory, measurements, investigations / D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. Moscow, RAS Psychology Institute, 2004, pp. 29-36. (in Russian)
  14. Metasubject approach in the education: Russian language in secondary and higher school teaching different subjects: collected papers of the Transregional research and practical conference, Moscow, 19 April 2018 / O. E. Drozdova. Moscow, MPGU (Moscow State Pedagogical University), 2018. 372 p. (in Russian)
  15. Methodological linguoconceptology: Results and future development: monograph / N. L. Mishatina. Saint-Petersburg, OOO "Knizhnyj dom", 2017. 450 p. (in Russian)
  16. Miller L. V. Literary concept as a semantic and aesthetic category. *Mir russkogo slova – Russian word world*, 2000, no. 4, pp. 39-45. (in Russian)
  17. Mishatina N. L. Methodology and techniques of school pupils' speech development: linguoconceptocentric approach: monograph. Saint-Petersburg, Saga – Nauka Publ., 2009. 264 p. (in Russian)
  18. Mishatina N. L., Tsybul'ko I. P. Anthropological linguistic methodology: in search of the sense, content and evaluation: monograph / N. L. Mishatina. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye, 2016. 232 p. (in Russian)
  19. Morin E. Seven complex lessons in education for the future. *Sinergeticheskaya paradigma: sinergetika obrazovaniya – Synergetic paradigm: education synergetics*. Moscow, Progress-Traditsiya, 2007, pp. 24-96. (in Russian)
  20. Neisser U. Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology. Moscow, 1981. (in Russian)
  21. Novikova T. F. On the way to the metasubject: integrated "one word lessons". *Linguistic and cultural processes dynamics in nowadays Russia [electronic source], issue 6, proceedings of the VIth ROPRYAL Congress (Ufa, 11-14 October 2018)*. Saint-Petersburg, ROPRYAL, 2018, pp. 1106-1110. (in Russian)
  22. Prigogine I. Science, intelligence and passion. *Znaniye - sila – Knowledge is power*, 1997, no. 9. (in Russian)
  23. Turusheva Yu. B. Narrative approach to the problem of conceptual buildups development: Diss. Cand. Ps. Sci., Moscow, 2017. (in Russian)
  24. Ukhtomsky A. A. Dominant of the soul. Rybinsk, Rybinskoye podvorye Publ., 2000. (in Russian)
  25. Fel'dshtein D. I. Core changes of modern Childhood and their bringing about the actualization of psycho-pedagogical problems of the education development. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of practical educational psychology*, no. 1 (26), January-March 2011, pp. 45-54. (in Russian)
  26. Frayssinhes J. Mathematics: transdisciplinary conception of education in digital networks. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Continuing education: XXI century*, 2016, no. 1 (13). Available at: <https://ill21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3074> (accessed 4 May 2019). (in Russian)
  27. Charter of transdisciplinarity (adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity, Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6, 1994) [electronic source] / Russian transl. by V. I. Moiseyev. Available at: <http://www.anoitt.ru/index4.php> (accessed 4 May 2019). (in Russian)
  28. Khutorskoy A. V. Five levels of implementing the metasubject approach in the education content. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka – Bulletin of the Human Education Institute*, 2017, no. 2. Available at: <https://eidos-institute.ru/journal/2017/200/Eidos-Vestnik2017-208-Khutorskoy.pdf> (accessed 4 May 2019). (in Russian)
  29. Sherstobitova I. A. Concepts of a training text as a means of the natural-science education humanitarisation in a teacher's practical activity: Abstract Diss. Cand. Ped. Sci., 13.00.01, Saint-Petersburg, 2009. 19 p. (in Russian)
  30. Sherstobitova I. A., Mishatina N. L. Global concept: natural science and philology (the case of "movement" ("motion") and "inertia" ("persistence") concepts). *Russkij yazyk v shkole – Russian Language at school*, 2018, no. 5, pp. 14-18. (in Russian)
  31. Epshtein M. On philosophical feelings and acts. *Voprosy filosofii – Philosophy issues*, 2014, no. 7, pp. 167-174. (in Russian)
  32. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). *Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*. Available at: <http://per-so.club-intemet.fr/nicol/ciret/englisli/cliaiten.html> (accessed 4 May 2019).
  33. Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future (Published in November 1999 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf> (accessed 4 May 2019).

**Информация об авторе**

**Мишатина Наталья Львовна**  
(Россия, Санкт-Петербург)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена  
E-mail: [mishatina-nl@yandex.ru](mailto:mishatina-nl@yandex.ru)  
ORCID ID: 0000-0001-6959-8774

**Information about the author**

**Natalya L. Mishatina**  
(Russian Federation, Saint-Petersburg)

Doctor of Education,  
Professor of the Department of Educational Technologies in Philology  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
E-mail: [mishatina-nl@yandex.ru](mailto:mishatina-nl@yandex.ru)  
ORCID ID: 0000-0001-6959-8774