



DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15

Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта

Наталья Львовна Мишатина

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: mishatina-nl@yandex.ru

Юлия Анатольевна Сорокина

ГБОУ СОШ № 191, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: rosu23@mail.ru

В статье представлена модель эмоционального интеллекта, адаптированная к современному школьному образовательному процессу. Дан примерный алгоритм формирования внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Раскрыты возможности использования инструментария методической лингвоконцептологии применительно к формированию и развитию эмоционального интеллекта подростка. Материал соотнесен с новыми формами аттестационных мероприятий.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект; эмоциональный концепт; эмоциональный тезаурус; лингвокультурологическая задача; конструирование текстовых моделей чувств; «ситуации чувств»; визуальные метафоры чувств; фотонарратив; метафорический портрет и концептоцентрическое эссе*

Ссылка для цитирования: *Мишатина Н.Л., Сорокина Ю.А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.*

Use of Methodological Linguoconceptology in Developing Emotional Intellect

Natalya L. Mishatina

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: mishatina-nl@yandex.ru

Yulia A. Sorokina

Secondary General School № 191, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: rosu23@mail.ru

This article presents a model of emotional intellect adapted to the modern school educational process. An approximate algorithm for the formation of intrapersonal and interpersonal emotional intellect is provided. The possibilities of using the resources of methodological linguoconceptology for developing teenagers' emotional intellect are revealed. The presented material is correlated with new examination forms.

Keywords: *emotional intellect; emotional concept; emotional thesaurus; linguoculturological task; textual models of feelings; situations of feelings; visual metaphors of feelings; photonarrative; metaphorical portrait; concept-centric essay*

A reference for citation: *Mishatina N.L., Sorokina Yu.A. Use of methodological linguoconceptology in developing emotional intellect. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No. 5, pp. 7–15, DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.*

Способность мышления и эмоциональность тесно взаимосвязаны: способность к умственным рассуждениям может быть ослаблена или даже уничтожена при недостатке эмоций; ослабление способности реагировать эмоционально может само быть источником иррационального поведения.

Э. Морен. Образование в будущем: семь неотложных задач

В современном быстро изменяющемся мире все больше внимания уделяется навыкам эффективной адаптации человека в «цифровую эпоху». Наиболее значимыми в становлении личности и профессиональной деятельности являются «гибкие навыки» (soft skills), к которым, помимо эффективной коммуникации, креативности, тайм-менеджмента, относится также эмоциональный интеллект. Сегодня международное понятие «гибкие навыки» начинает вписываться в структуру отечественного образования, поскольку формирование и развитие эмоционального интеллекта тесно связано в контексте ФГОС с достижением личностных и метапредметных результатов. Однако методические антропопрактики, ориентированные на развитие эмоционального интеллекта подростков в процессе их урочной и внеурочной деятельности, остаются концептуальными дефицитами.

Оформившийся в зарубежной научной парадигме модный термин «эмоциональный интеллект» (введен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Сэловеем) близок понятию «смысловое переживание» российского «Моцарта психологии» Л.С. Выготского. В современной

науке **эмоциональный интеллект** определяется как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [Люсин 2004], как «вид интеллекта, связанный с обработкой, интерпретацией и использованием эмоциональной информации» [Андреева 2006].

Среди различных классификаций моделей эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) наиболее известны модели способностей (модель Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, трактующая ЭИ как когнитивную способность) и смешанные модели (трактующие ЭИ как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик). Очевидно, что применительно к школьному образованию наибольшей объяснительной и прогностической силой обладает достаточно конкретная модель Д.В. Люсина, в структуре ЭИ которой выделены два «измерения»: 1) способность – к пониманию эмоций и управлению ими и 2) направленность – на свои (внутриличностный ЭИ) или чужие (межличностный ЭИ) эмоции [Люсин 2004: 29–36]. Пересечение указанных «измерений» дает четыре компонента ЭИ, которые находятся в тесной взаимосвязи (табл. 1).

Таблица 1

Способности	Направленность	
	Межличностный ЭИ	Внутриличностный ЭИ
Понимание эмоций <ul style="list-style-type: none"> • способность правильно распознать эмоцию, т.е. установить факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого; • способность идентифицировать эмоцию и найти для нее словесное выражение; • понимание причин возникновения данной эмоции и следствия, к которым она приведет 	понимание чужих эмоций (навыки эмпатии и социального научения)	понимание своих эмоций
Управление эмоциями <ul style="list-style-type: none"> • умение произвольно контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать довольно сильные из них; • умение контролировать внешнее выражение эмоций; • умение при необходимости вызывать ту или иную эмоцию 	управление чужими эмоциями	управление своими эмоциями

В табл. 2 представлен примерный алгоритм формирования внутриличностного и межличностного ЭИ в процессе «собрания себя» (Г. Померанц) как «человека чувствующего» и воспитания «доминанты на лицо Другого» (А.А. Ухтомский).

Таблица 2

Внутриличностный компонент ЭИ: «собрание себя» (Г. Померанц)	Межличностный компонент ЭИ: «доминанта на лицо Другого» (А.А. Ухтомский)
1. Расширение и обогащение «эмоционального тезауруса» подростка (термин И.Н. Андреевой). 2. Дифференциация эмоционального словаря. 3. Освоение метафорического инструментария в процессе решения лингвокультурологических задач (языковых и текстовых). 4. Анализ и интерпретация художественных метафорических портретов чувств. 5. Создание собственных метафорических портретов чувств	1. Анализ и интерпретация словесных «ситуаций чувств» (художественный и публицистический тексты). 2. Анализ и интерпретация визуальных «ситуаций чувств» (фотоарратив, живопись). 3. Создание эссе на основе эмоциональных концептов

На содержание «эмоционального тезауруса» подростка влияют разные факторы: во-первых, разработанность рассматриваемой эмоции в языке (частотность слова, активность его производящей основы и число вхождений в состав устойчивых идиоматических конструкций, «семантическая нагруженность» и т.д.); во-вторых, богатство/бедность эмоционального словаря значимых взрослых и наличие/отсутствие у них установки на редукцию словаря ребенка [Андреева 2006]; в-третьих, нельзя исключать и особенности виртуальной коммуникации (включая использование специальных символов — эмодиконов, или смайликов).

Не могут не вызывать беспокойство и особенности современного информационного взаимодействия, сутью которого является обмен внимания пользователя на прямое, хаотичное, без усилий потребление готовых эмоций из Сети, что делает современную информатизированную личность не только пластичной (одновременное принятие несовместимых ценностных установок ради личного эмоционального комфорта), но и мозаичной (повышение порога человеческой чувствительности к переживаниям других как результат клипового мышления; разорванность причинно-следственных связей и неспособность и нежелание их выстраивать). Формирование личности достаточно поверхностными переживаниями (готовыми «нарезками эмоций и чувств»), создающими потребность в их постоянном обновлении, драматически снижает

у нее уровень рефлексии, самопознания и познания окружающего мира.

В этих условиях становятся востребованными антропопрактики расширения и обогащения эмоционального словаря ребенка. В гештальт-психологии считается, что эмоция — это движение наружу, а когда она внутри — это ощущение. И чаще всего у детей не хватает словаря, чтобы назвать эти ощущения, облечь их в форму и дать им возможность адекватно проявиться, т.е. стать осознанными эмоциями. Демонстрация разнообразных языковых моделей и работа с ними позволяют пополнить эмоциональный тезаурус детей эпохи цифровых технологий [см. подробнее Мишатина 2006: 19–22].

Так, например, навык вербализации эмотивов развивается в процессе поиска названий эмоций и чувств, выраженных следующими словами: *ерепениться, известись, импонировать, истерзаться, коробиться, кукситься, млеть, муторно, нега, сумбур, обуревать, окрылиться, остервениться, петушиться, прикипеть, протрация, умиление, прищучить, ярый* [Андреева 2007]. При работе с фразеологизмами: *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 поджечь, именины сердца, мороз по коже* — подростки, обращаясь к словарям, также учатся эффективно осознанию эмоций и их адекватному называнию.

Приведем две лингвокультурологические задачи на дифференциацию эмоций.

ЛКЗ № 1. Данные ниже эмоции разделены на две группы: (1) более стихийные, биологически обусловленные (в них преобладает чувство) и (2) менее стихийные, окультуренные (в них преобладает интеллектуальная оценка). Есть ли в приведенных группах ошибки?

1) Тревога, тоска, удовольствие, страх, стыд, радость.

2) Изумление, презрение, паника, надежда, ликование, возмущение.

Ключ: Да. (1) – стыд; (2) – паника.

ЛКЗ № 2. «Отгадайте» чувство по характерному для его «языка» лексикону, основанному на образных аналогиях.

1. Спускаюсь в чей-то быт, смутясь, гляжу кругом – мне гладит щеки (...) с изнанки уютгом. (А. Вознесенский). 2. В душе блеснула (...), как искры яркие на снежном хрустале. (П. Вяземский). 3. Холодный (...) по жилам пробегает и жизни теплоту в них леденит. (Шекспир). 4. Еще (...) тянет с блюда невыспавшееся дитя, а мне уж не на кого дуться, и я один на всех путях. (О. Мандельштам).

Ключ: 1) стыд; 2) радость; 3) страх; 4) обида.

Установление «контактных точек» интеллектуального и эмоционального сопереживания автора и читателя-ученика – результат овладения последним механизмом метафоризации и, как следствие, развития его эмоциональной компетенции.

Метафорические портреты дают возможность подростку рассказать *о мире и о себе в этом мире как человеку чувствующем*. Конструирование собственного текста проходит успешно, если у школьника есть опыт работы с деформированными текстовыми моделями чувств, апеллирующими к эмоционально-чувственной составляющей познавательной деятельности ученика, что активизирует «чувственную ткань смысла» (термин Ф.Е. Василюка). Приведем в качестве примера текстовый материал лингвокультурологических задач на реализацию *ассоциативно-интуитивной* (зависть), *сравнительной* (радость и удовольствие) и *контекстной* (нежность) моделей.

1. Это черное чувство называют ядом для помыслов и ржавчиной для сердца. 2. Оно гложет человека, отравляя и выжигая его душу. 3. Это

чувство ищет не добра для себя, а зла для ближнего. 4. Не случайно оно основано, вероятно, на представлении о дурном глазе. 5. Говорят, что это чувство «прежде нас родилось». 6. Оно сопровождается досадой, злобой, ненавистью, обидой и пр. 7. Пути преодоления разрушительного начала этого чувства: ...

Узнав портрет *зависти* в процессе активного «смыслового переживания» (Л.С. Выготский), подростки, опираясь на свой жизненный и литературный опыт, горячо обсуждают и фиксируют четыре способа, помогающих пережить «ситуацию зависти»: 1) «утешительный»: завидуя другим, помни о том, что и тебе кто-то завидует (анализ мини-сказки И. Костыри «Зависть» – врожденная теория происхождения зависти); 2) альтруистический (эмпатическая радость): умеи радоваться благополучию другого, как своему собственному (Н. Заболоцкий. Некрасивая девочка); 3) прагматический: иди своей дорогой, не оглядываясь на завистников (И.А. Крылов. Прохожие и собаки); 4) «соревновательный»: завидуй только белой (благой, а не порочной) завистью! Она побуждает к позитивному действию («Зависть – сестра соревнования, следовательно из хорошего рода» – А. Пушкин).

Словесная метафора *белая зависть*, становясь инструментом дискурсивного кризиса для части подростков, разрушая «автоматизм восприятия» зависти, дает опыт пересечения «семантической границы», изменения «ландшафта сознания» (Дж. Брунер). С управления эмоциями (а не с тотального подавления отрицательных эмоций) начинается управление собственной жизнью.

1. (?) *рождается* и *живет* в душе, (?) *ищут* и *получают*. 2. (?) *бывает* *беспричинная*, а (?) – *никогда*. 3. (?) *портят*, как *портят* вещь или механизм, тогда как (?) *омрачают*, *отравляют* и *убивают*. 4. Умирая, (?) *может воскреснуть*, а (?) *можно только повторить*. 5. (?) *дарят*, а (?) *доставляют*. 6. Нельзя испытать (?) *за другого*, а (?) *можно*. 7. (?) *может быть* *собрн...*, *все-народн...*, а (?) *общ.* не бывает. 8. (?) – *это* *сиюминутное* «я *ощущаю*, что мне хорошо», (?) *же* – *непреходящее* «я *знаю* (понимаю), что это хорошо». (По А.Б. Пеньковскому).

Сравнение «языка» «семантических дублетов», обозначающих эмоции и чувства (в данном упражнении это *радость* – *удовольствие*),

способствует «формовке чувств» современного школьника, их тонкой дифференциации, создает условия для «врастания в культуру» (Л.С. Выготский) при помощи учителя-посредника. Список таких «семантических дублетов» можно продолжить: *стыд — совесть, обида — оскорбление, нежность — забота, счастье — блаженство, страх — ужас, тоска — скука* и т.д.

1. Не спрашивай: ты знаешь, / Что нежность — *безотчетна*, / И как ты называешь / Мой *трепет* — все равно... (О. Мандельштам).
2. *Настоящую* нежность не спутаешь / Ни с чем, и она *тиха*. (А. Ахматова).
3. *Притворной* нежности не требуй от меня, / Я сердца моего не скрою хлад печальный... (Е. Баратынский).
4. Могу ль на красоту взирать без умиления, / Без *робкой* нежности и тайного волнения? (А. Пушкин).
5. Какая *тающая* нежность! (И. Северянин).
6. С нежностью и глубиной — / ибо только нежность *глубока*, / только глубина обладает нежностью... (О. Седакова).
7. *Несказанное, синее, нежное*... (С. Есенин).
8. Пускай скудеет в жилах кровь, / Но в сердце *не скудеет* нежность... (Ф. Тютчев).

Очевидно, что для многих современных подростков (особенно мальчиков) чувство *нежности* становится реликтовым чувством, уходит из их лексикона, но ведь язык, как писал Андрей Белый, «есть само творчество жизненных отношений», «слово рождает действие» [Белый 1994: 133, 135]. Поэтому важно предоставить юным «глотателям чувств» возможность выявить сначала идеи, которые собирают выделенные в разных контекстах слова-признаки в единый концепт «нежность» (*безотчетность, невыразимость, трепетность, обволакивающая глубина, истинность* и др.), а затем на основе ключевых слов-признаков создать собственный портрет концепта, сознательно разворачивая его ассоциативно-семантическое поле. Иными словами, пусть подростки откроют себя для этого чувства. Портреты *нежности, умиления, благоговения* и др. могут стать своеобразным эмоционально-психологическим настроением к изучению любовной лирики, «примиряя» эмоциональный репертуар «детей цифровой эры» и традиционный эмоциональный репертуар русской культуры с его доминантой «всемирной отзывчивости» (по Ф.М. Достоевскому).

Таким образом, *метафорический портрет* становится эффективным инструментом реализации в «метафорическом» тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлеченного слова (имени эмоционального концепта) путем опредмечивания понятия, заключенного в нем [Мишатица, Цыбулько 2016: 92]. В ходе моделирования метафорических портретов (своих и чужих) осуществляется гармонизация интеллектуальной и эмоционально-образной сфер личности подростка.

Работа с метафорой может расширять «радиусы значимых отношений» (выражение Э. Эриксона), выступая средством создания и развития эмпатии. 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, очевидно, относится к отсроченным образовательным результатам. Рассмотрим, например, визуальные метафоры в контексте «ситуаций чувств».

На картине русского художника-реалиста Александра Маковского «Надоела» (1897) представлена жанровая картинка из жизни. В процессе обсуждения ученики обращают внимание на антитезу (яркий, праздничный наряд героини — и *печаль*; темное лицо, темный костюм героя — и *самодовольство*). Если печаль *придавила* девушку, *камнем легла ей на сердце*, то самодовольство героя — это опьянение самим собою. Усилению эмоционального фона способствует и анализ поз героев через фразеологизмы: *поникнуть головой, опустить плечи, понурить голову, все из рук валится* (вода разлилась из ведра); *стоять фертом* (самоуверенность). Лексическая интерпретация визуальных образов завершается анализом заглавия: «Надоела» (не разлюбил, так как для этого нужно было любить, а — надоела). Самодовольная напыщенность не знает ни внимания, ни сочувствия к Другому — делают вывод подростки.

Иной ракурс любви дан на полотне бельгийского художника-сюрреалиста Рене Магритта «Влюбленные» (1928). Эта

картина-ребус, на которой мужчина и женщина, чьи головы обмотаны белой тканью, «смотрят» на зрителя, очевидно, после поцелуя. Данная картина, вызывая у подростков удивление (а философское удивление побуждает размышлять – Аристотель), представляет собой интеллектуальную провокацию, предполагающую ряд разных интерпретаций. Приведем две из них, на которые выходят старшеклассники.

Первая интерпретация связана с двумя возникающими ассоциациями-метафорами: «любовь слепа» (к ней отсылает и название картины, и две фигуры без лиц) и «потерять голову от любви» (любовь не просто слепа; поглощенность собственной страстью, а не друг другом лишает влюбленных способности видеть и слышать друг друга, поэтому даже в такие моменты они не могут преодолеть отчуждение). В диалоге с учащимися можно использовать миниатюру И.С. Тургенева «Любовь» (1881):

Все говорят: любовь – самое высокое, самое неземное чувство. Чужое я внедрилось в твое: ты расширен – и ты нарушен; ты только теперь зажил <?> и твое я умерщвлено. Но человека с плотью и кровью возмущает даже такая смерть... Воскресают одни бессмертные боги...

Ключом ко второй интерпретации картины становится ассоциация «любовь не знает преград». Ученики говорят о том, что у влюбленных открывается «внутреннее зрение», они по-новому видят мир. Им не нужен зрительный контакт, поскольку влюбленные чувствуют друг друга даже тогда, когда не видят. Поэтому визуальную метафору можно расшифровать и так: истинные чувства не знают никаких преград (в том числе и материальных). Дополнительный комментарий к такому прочтению картины – фрагмент из статьи К. Бальмонта «Псалом поцелуя» (словесная метафора любви):

...Слышу и вижу всё, не ушами лишь только и глазами – всем телом и всем существом. От поцелуя всё тело становится певучим, зорким и слышащим. Слепнут глаза, а видят ярче. Гаснут мысли, а всё мыслью становится. Великая внезапно воцаряется тишина, и всё безгласно начинает говорить: деревья, цветы, и пылинки, и стены, и самая малая вещь, самая простая, сейчас же милая и тонкие звоны, нежно зачинающие Песню Песней в крови, и эти близкие розовые губы, красные губы, что целуют – и глядят...

12

Таким образом, благодаря живописи приобретается опыт «смысловой работы переживания» (Ф.Е. Васильюк), происходит «сборка себя» («сборка смыслов» и их присвоение) не отдельно от Другого, а при взаимодействии с ним.

Теперь обратимся к фотографии, работа с которой становится все более востребованной на метапредметных уроках русского языка, в том числе и в связи с содержанием устного экзамена. В книге «Camera lucida. Комментарий к фотографии» Роллан Барт выделил два взаимосвязанных модуса восприятия фотографических изображений – *социокультурный* (Studium) и *лично-эмоциональный* (Punctum). Границы восприятия задает Studium, работающий как культурный код, обеспечивающий прочтение фотографии, понимание ее идеи зрителем как человеком культуры. Studium запускает процесс интерпретации и рассказывает историю-которую-нужно-прочитать. Фотография – это «текст» о действительности, визуальный нарратив. Studium «никогда не является моим наслаждением или моим страданием» [Барт 2011: 56]. Punctum же в фотографии «наносит мне укол», «делает мне больно», «ударяет меня» [Там же: 80], при этом он глубоко субъективен.

Обратимся к известной фотографии Юрия Щенникова «Ночная уборка». Аффект, переживаемый зрителем-подростком, является условием запуска фотографического нарратива. Какую историю рассказывает этот фотонарратив? Что заставляет эту маленькую старую женщину бороться с ночным снегопадом? Однако «чувствительные точки» (Р. Барт) данной фотографии (для многих – это пронзительно одинокий человек на фоне большого безлюдного города и природной стихии) не будут являться таковыми для всех подростков. Поэтому оказывается важным подключение автобиографического словесного нарратива ее автора.

Я снимал жизнь. Своим самым лучшим снимком считаю «Ночную уборку».

Это было в 1964 г., зимой, я шел ночью по Невскому и на перекрестке с каналом Грибоедова увидел дворничиху, которая, несмотря на снегопад, мела перед домом. Я спросил: «Зачем вы это делаете? Зря тратите время?», а она спокойно так ответила: «А что, сыночек, делать мне все равно нечего. Живу одна – чем дома сидеть, поработаю лучше». Я спросил: «А вы еще минут сорок здесь будете?» Она: «Буду,

куда я денусь». Я сбегал домой за фотоаппаратом и отснял всю пленку. Четким получился только один кадр. Я его назвал «Ночная уборка».

Пустынная улица. Метет снег. И маленькая женщина борется со снегопадом и одиночеством в своей душе. Из таких фотографий, «соседних кадров» моих коллег, ленинградских фотожурналистов, была сделана в 2000 г. выставка «Оптимизм памяти. Ленинград семидесятых», прошедшая в Питере и Москве.

Автобиографический же нарратив, усиленная восприятие «ситуации “одиночества”» с позиции не только зрителя, но и читателя (героиня — житель блокадного Ленинграда, похоронившая всех близких), дает уже «иные точки сборки» (метафора К. Кастанеды) информации, расширяя и изменяя границы восприятия подростком меры боли и силы духа Другого и оценки своей возможности сопереживания и понимания «братства в боли». Это и есть интересубъективное («человеческое») понимание, о котором пишет Э. Морен: включая в себя «процесс эмпатии, отождествления и проекции», оно «требует открытости, симпатии, великодушия» [Морен 2007]. Ученики приходят к мысли, что настоящая фотография, отражающая «оптику» автора, «этику его зрения», — это не просто регистрация события, но и «оценка мира», это не просто снимок, а часть Души.

Формированию эмоционального интеллекта обучающихся способствует междисциплинарная жанровая форма — **концептоцентрическое эссе** как «опыт эмоционального самовыражения», «опыт моделирования процесса интерпретации смысложизненных концептов» [Мишатица, Цыбулько 2016: 112]. Именно в этой форме происходит объективация нескольких интеллектуальных процедур: 1) *проблематизации* (эссе — это «семантическая многозначность»; «дискурс вопрошания, а не констатации»; «интеллектуальная провокация»); 2) *интерпретации* (как «условия возможности понимания себя и других в культуре и через культуру»); 3) *саморефлексии* («практики испытания пишущим себя в непрерывном движении мысли») [Защипин 2010]. В процессе учебного моделирования концептоцентрического эссе развивается способность подрастающей личности взаимодействовать с миром не только на абстрактно-логическом, но и на символически-образном, смысловом, ценностно-нравственном, эмпатийном уровнях.

Представим реальные результаты работы молодого учителя в VIII классе (проведены пять внеурочных занятий и два урока развития речи).

О печали и грусти

Печаль — печет? Обычно холодит, студит. Поэтому принято встречать печаль пледом и чашкой горячего чая, это стало привычным образом в нашем сознании. Если есть дождь, плед и чай — у этого человека печаль. Она к нему *пришла* (может, от этого ее встречают, как гостью, чаем?). Она может *охватить* (наверное, для этого плед — чтобы почувствовать *объятия не только охватившей тебя печали*). Она, как правило, *ложет* (для этого окно — чтобы отвлечься, выгнать вон, из себя, из сосущей душу пустоты). В нее можно *погрузиться*, говорят, она *глубокая*. Грусть — *легче*, невесомее печали, ведь ее можно *развезть*. Она легче, потому что она только наша, собственная — она рождается внутри. А печаль *охватывает нас, пока не поглотит*. Печаль — *внешняя пучина*, в которую мы смотрим, не в силах оторваться. *Мы очень любим страдать.* (Где-то слышала, что вся русская литература — литература страдания. «Если в сердце есть грусть, тоска, печаль — значит, что-то напишется» — А. Журбин.) Грусть связана только с нами (она *беспричинная*), а печаль связана с другими. Я поняла. Печаль не от слова *печет*. От слова *печься*. Нам не мучительно грусть, мы можем с ней справиться сами. Но печаль, ее исход зависит не только от нас. И даже *излить* мы ее можем только Другому. *Грусть* — настроение, *печаль* — состояние.

Отталкиваясь от образной природы концепта, мысль ученицы движется от клише масс-медиа к этимологии слова. В начале эссе поставлен вопрос: печаль — *печет*? И дан эмоционально прожитый ответ: обычно *холодит, студит*. Эта «температурная метафора» поддерживается устоявшимся интернет-образом (печаль — дождь, плед и чай). Однако клишированный, шаблонный образ, выступая отправной точкой когнитивного осмысления эмоции, предстает личностно прожитым через обращение к языку: печаль *приходит, охватывает, ложет*. Развивая эту образную мысль и сопоставляя данные языка и культуры (прецедентные тексты), ученица выходит на понятийный уровень: «Печаль не от слова *печет*. От слова “печься”; ...*Грусть* — настроение, *печаль* — состояние», отмечая межличностный «характер» печали.

Гнев

Я очень маленький человек в огромном мире. Когда я услышал название романа «Гроздь гнева», я его запомнил. Потому что это — обо мне и всех нас. Маленьких, еще не понявших этот мир. И у мира для нас, как и у нас для него, *припасены гроздь гнева*. Мир их *швыряет* в нас, *раздражаясь* на то, что мы еще будто бы отдельно от его норм, правил. Мы не заставляем ждать ответной реакции. *Гнев — это реакция на то, с чем ты не можешь смириться и чего будто бы не должно быть*. Значит, это реакция на *несправедливость*. А еще на *бессилие*. Мы ничего не можем противопоставить миру, поэтому в нас рождается гнев. Мир не в силах сразу, с наскока, переделать нас, он в этом *бессилен* (гнев — наша броня), поэтому тоже гневается от собственного бессилия.

Я очень маленький человек и еще вижу мир в ярких цветах. Я знаю, что гнев бывает *черным*. Но чаще *он пламенеет*. И этот огонь гнева выражается в сверкающих глазах, красных пятнах на лице и чувстве удушья, потому что гнев — *душит, обжигает*.

Гнев — это огонь: *пыл гнева, распалиться гневом, сгоряча, вспылить, запальчиво*.

Гнев — это зверь: *лютый, дикий, страшный*.

Гнев — это болезнь: *он скручивает живот, кипит внутри*. Гнев — от слова *гнуть*.

Я очень маленький человек. Но гнев делает меня большим. Слово отрастает еще несколько рук, которыми ты готов рвать, несколько ног, которыми ты готов топтать. Но это уже не я. Это зверь, огонь, это болезнь, которую необходимо победить.

Это поразительная по глубине работа, в которой восьмиклассник от житейского, эмпирического «портрета гнева» сумел подняться до осмысления гнева как бытийного, мирообъемлющего, универсального чувства или «философского сантимерта» (М. Эпштейн): здесь *философский гнев* — это гнев Подростка против несправедливого мироустройства, глобального непонимания взрослых и детей. Автор, пытаясь «разобраться» с негативной эмоцией, берет стихию гнева «под контроль не столько воли (иначе это подавление эмоции), сколько интеллекта», тем самым достигая «гармонии между разумом и чувствами», что и является необходимым условием эффективного управления эмоциями [Андреева 2007].

Опыт показывает, что в процессе формирования эмоционального интеллекта происходит расширение возможностей инструментария методической лингвоконцептологии: эффективно используются не только

лингвокультурологические задачи и новые жанры на основе эмоциональных концептов (метафорический портрет и эссе), но и визуальные образы чувств (живопись, фотография).

Эмоциональный интеллект становится тем методическим интегративным конструктом, который не только способствует интеллектуализации переживаний подростка, т.е. рефлексивному осознанию и овладению эмоциями и чувствами, но и дает ключ к объяснению того, как можно фасилитировать эмоционально-нравственное и творческое развитие личности подростка в процессе его филологического образования.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева И.Н. Эмоции под контролем // Кадровая служба. — 2006. — № 11. — С. 132–136; 2007. — № 1. — С. 130–134 [Электронный ресурс]. — URL: <https://andreeva.by/emocii-pod-kontrollem.html> (дата обращения: 04.05.2019).

Барт П. Camera lucida. Комментарий к фотографии. — М., 2011.

Белый А. Символизм как миропонимание. — М., 1994.

Зацепин К. Эссе: от философии к литературе // Новое литературное обозрение. — 2010. — № 104. — С. 191–201.

Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследование / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М., 2004. — С. 29–36.

Мишати́на Н.Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова // Русский язык в школе. — 2006. — № 6. — С. 19–22.

Мишати́на Н.Л., Цыбулько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н.Л. Мишатиной. — М., 2016.

Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма: синергетика образования. — М., 2007. — С. 24–96.

REFERENCES

Andreeva I.N. Emotions under control. In *Kadrovaya sluzhba [Human resources]*. 2006, No. 11, pp. 132–136; 2007, No. 1, pp. 130–134. [Electronic resource]. URL: <https://andreeva.by/emocii-pod-kontrollem.html> (access date: 04.05.2019). (In Rus.)

Bart R. Camera lucida. Commentary on the photo. Moscow, 2011. (In Rus.)

Belyi A. Symbolism as a worldview. Moscow, 2011. (In Rus.)

Zatsepin K. Essay: from philosophy to literature. In *Novoe literaturnoe obozrenie* [New literary review]. 2010, No. 104, pp. 191–201. (In Rus.)

Lyusin D.V. Modern ideas about emotional intelligence. In *Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence. Theory, measurement, research] ed. Lyusina D.V., Ushakova D.V. Moscow, 2004, pp. 29–36. (In Rus.)

Mishatina N.L. The development of pupil speech based on the conceptual analysis of the word. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2006, No. 6, pp. 19–22. (In Rus.)

Mishatina N.L., Tsybul'ko I.P. Anthropological linguistic methodology: in search of meaning, content and evaluation. Moscow, 2016. (In Rus.)

Moren E. Education in the future: seven urgent tasks. In *Sinergeticheskaya paradigma: sinergetika obrazovaniya* [Synergetic paradigm: synergetics of education]. Moscow, 2016, pp. 24–96. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Наталья Львовна Мишати́на, доктор педагогических наук, профессор, кафедра образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена; Набережная реки Мойки, д. 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия

Юлия Анатольевна Сорокина, учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 191; ул. Белорусская, д. 26, корп. 2, г. Санкт-Петербург, 195298, Россия

Natalya L. Mishatina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Chair of Educational Technologies in Philology, The Herzen State Pedagogical University of Russia; 48 The Moika river embankment, Saint-Petersburg, 191186, Russia

Yulia A. Sorokina, Russian Language and Literature teacher; Secondary General School № 191; 26, bldg. 2, Belorusskaya str., Saint-Petersburg, 195298, Russia

Уважаемые читатели!

Вы держите в руках номер журнала «Русский язык в школе», макет которого непривычен для вас: на первых страницах даны сведения о членах редколлегии, вся информация и содержание выпуска представлены на русском и английском языках, аннотации на английском языке соразмерны аннотациям на русском, выходные данные также переведены на английский язык. Это дань времени, которое диктует новые требования к научно-методическим журналам, входящим в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ и индексируемым в международных наукометрических базах данных. С 2018 г. журнал «Русский язык в школе» индексируется в 14 российских и международных базах данных, в том числе в таких, как WorldCat, GoogleScholar и ERIHPLUS, – ведущих и наиболее полных каталогах научной литературы, что повышает его видимость и возможную цитируемость авторов статей. Статьям присваивается идентификатор DOI, что связывает публикацию в международных наукометрических базах данных со ссылками на нее. Все статьи, опубликованные в номере, были отрецензированы. Рецензии на них размещены на сайте Научной электронной библиотеки. Эти изменения, конечно, очень важны для наших авторов, которые заинтересованы в публикациях в авторитетных современных периодических изданиях, к которым, несомненно, относится и наш журнал, отметивший в августе 2019 г. свой 105-летний юбилей.

Мы надеемся, дорогие наши читатели, что новая форма статей не скроет от вас их содержания, вы сможете повысить свою профессиональную компетентность, останетесь верными друзьями журнала.

Редакция