

Педагогические науки

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-68-79>

Н. Л. Мишатина

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ МЕТАМОДЕРНИЗМА

Рассматривается новая культурная парадигма — метамодернизм — как актуальный концепт развития образования XXI века. Раскрыты методологические ресурсы и возможные «точки развития» методической лингвоконцептологии в эпоху метамодернизма. В их числе: принципы формирования содержания школьного лингвистического образования с помощью международного трансдисциплинарного конструкта «больших идей»; специфика и диапазоны использования философско-педагогической категории «забота о себе» как междисциплинарной категории в теоретических рамках и прикладном дискурсе методической лингвоконцептологии («техники себя»: формирование эмоционального интеллекта, создание метафорических портретов чувств и лингвоконцептоцентрических эссе).

Ключевые слова: метамодернизм, методическая лингвоконцептология, «большие идеи», техника «забота о себе», учебный концептуарий культуры, антропопрактика формирования эмоционального интеллекта

N. Mishatina

METHODOLOGICAL LINGUOCONCEPTOLOGY IN THE CONTEXT OF METAMODERNIST CULTURE

The article explores metamodernism, a new cultural paradigm, as a relevant part of the education system development in the 21st century. It describes methodological resources and possible 'points of development' of methodological linguoconceptology in the era of metamodernism. They include the principles of content development for school language training based on the international transdisciplinary construct of 'big ideas'. Another element is the distinctive features and scope of practical and theoretical use of the philosophical and pedagogical category of "self-care". It is viewed as an interdisciplinary category of methodological linguoconceptology and includes 'techniques of the self': building emotional intelligence, development of metaphorical portraits of feelings and linguo-conceptocentric essays.

Keywords: metamodernism, methodological linguoconceptology, "big ideas", technologies of self-care, educational dictionary of cultural concepts, anthropological practice of building emotional intelligence

В конце своей жизни в интервью «Забота об истине» (1984) М. Фуко назвал смыслом существования преподавателя университета как интеллектуала попытку «заставить играть тот тип знания и анализа, который преподается и принимается в университете таким

образом, чтобы изменять не только мысль других, но и свою собственную» [23, с. 319]. С начала нулевых в магистратуре филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена читаются дисциплины, связанные с методической лингвоконцептологией. Следование

требованию «отделять себя от самого себя» в постоянной заботе об истине ведет к расширению теоретических рамок методической лингвоконцептологии в эпоху, «дебютное ощущение» которой («техно-трансформационной цивилизации» — по М. Эпштейну) охвачено «пафосом бурного заселения новых территорий психореальности, инфореальности, биореальности» [25].

Образовательная история методической лингвоконцептологии как междисциплинарного направления в области научно-методического знания, начатая в эпоху перемен девяностых, обогащается новыми идеями или трансформацией старых в общем контексте культуры *постпостмодернизма* (термин Линды Хатчеон), который в *двадцать первом веке получает имя метамодернизма* (термин Л. Тёрнера).

Отношение к новой культурной парадигме — **метамодернизму** — как **актуальному концепту развития образования XXI века** (Т. Г. Галактионова, Е. И. Казакова, И. А. Колесникова и др.) становится одной из тенденций современного педагогического дискурса. Настоящая статья является попыткой автора включить в глобальный проект метамодернизма свои частные исследовательские соображения в области лингвистического образования.

Не переосмыслить мир, а «пережить мир заново и целостно» [7, с. 327] в его новых константах неопределенности, колебания и движения — вот задача метамодернизма как интеллектуальной альтернативы постмодерну. Основоположники данной методологической стратегии, нидерландские философы Т. Вермюлен и Р. ван ден Аккер так определяют его место: «Должен быть эпистемологически расположен “с” (пост)модернизмом, онтологически “между” (пост)модернизмом и исторически “за” (пост)модернизмом» [10].

Основным методологическим вызовом метамодернизма является понятие **осцилляции**. Находиться в состоянии метамодернистского раскачивания — это значит суще-

ствовать «между модернистским энтузиазмом и постмодернистской насмешкой» [10]. Применительно же к условиям трансформации всей системы российского образования — между традиционным и инновационным, «аналоговым» и цифровым образованием. В ситуации метамодернизма в образовательной области «Филология» налицо осцилляция и методических идей: от консервации культурной памяти знаниевой составляющей до сведения процесса обучения к компетенциям, в том числе и цифровым, но человек не есть перечень компетенций и у него нельзя убрать метафизическую основу бытия.

Очевидно, что осцилляция становится сегодня тем принципом, который помогает осмысливать сложную образовательную реальность эпохи цифровой экономики посредством интеллектуального «раскачивания» «маятниковой спирали» [7, с. 328]. Метамодернистская стратегия, преодолевая напряжение антиномий при производстве собственного интеллектуального продукта, превращает «принцип “или/или” в принцип “и/и”» [7, с. 333] как конструирование новой реальности на основе динамического холистического мышления. Отсюда твердое убеждение в том, что за деконструкцией идет реконструкция, хотя надо «двигаться вперед и колебаться!» [20].

В век цифры и кризиса человечности возникло понятие **«новый тип чувственности»** как свидетельство, с одной стороны, психотерапевтического поворота к пониманию чувств (отсюда обращение к «новому языку чувств»: *токсичные отношения, травма, граница, обесценивание*; модным медицинским терминам *депрессия* и *биполярное расстройство* вместо традиционного «алфавита чувств»), с другой — как констатация факта изменения границ личного и публичного в век Интернета (психологизация и социологизация культуры «жертвы» и «абыюза» в социальных сетях).

Одним из главных маркеров метамодернизма становится **«структура чувства»**, ключевые характеристики которой —

наивность, искренность, серьезность и доверие. Метамодернистское чувство заключено в поиске аутентичности, подлинного, а подлинное — **новая искренность**, «преодолевающая идеологическую наивность модернизма, иронию и циничный скептицизм постмодернизма» [7, с. 335] и возрождающая проверенные временем общечеловеческие ценности: веру в любовь, дружбу, добро, красоту, справедливость, милосердие. Новая искренность — это движение от «игры в бисер» в конкретный мир человеческих чувств.

Метамодернистское мировосприятие способно совмещать в себе, казалось бы, несовместимое. С проекцией на поколение Z рядом исследователей рассматриваются такие общезначимые характеристики метамодернизма, как то: 1) синтез противоположных полюсов с целью взаимного обогащения каждого из них; 2) «новая искренность» как инструмент преобразования окружающего мира путём самоактуализации; 3) «глокализация» и новые способы взаимодействия с пространством; 4) мобильные технологии как ресурс и инструмент коммуникации; 5) устойчивое развитие и экологическое сознание [3, с. 11–13]. И. А. Колесниковой выделены еще три особенности: восприятие происходящего одновременно и всерьез, и отстраненно-иронично, отказ от признания какой-либо истины окончательной; надежда на светлое будущее [12, с. 70]. На основании анализа приведенных данных исследователями делается вывод о поиске принципиально иных стратегий обучения растущего человека цифровой эпохи как продукта глобализации, Интернета и мультимедийной среды.

В. И. Карасик и Г. Г. Слышкин к изменениям субъектов сетевого дискурса относят экспансию демонстративности, ювенилизацию общения, фикционализацию информации и рост значимости навыка ее критического анализа, коммуникативное перенасыщение и утрату иммунитета к нежелательной коммуникации [11, с. 17–21]. Особое

внимание исследователей обращено на особенность коммуникативного стиля медийного поколения: размывание границ приватности и публичности и высокую степень эмоциональности и искренности.

С начала 2010-х идет методологическая перезагрузка методического знания. Очевидно, что находить новые архимедовы точки в методике цифрового столетия возможно, если есть готовность откликаться на смысловые вызовы «текущей современности» (термин Зигмунта Баумана), в том числе возникающие в контексте принципов метамодернизма.

От идеи к знанию: как работают «Большие идеи» (БИ) в методической лингво-концептологии

В фундаментальном международном докладе «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» названы **три универсальные компетентности** (key competencies): (1) интеллектуальная способность решать задачу — компетентность мышления (познания); (2) способность работать в команде — взаимодействие с другими людьми и (3) навыки самоконтроля, самоорганизации — компетентность взаимодействия с собой [22].

Одновременно с выделением универсальных компетентностей в России развернулась дискуссия вокруг заявленной в стандартах разных стран и ФГОС 4.0 конструкции «**Большие идеи**», или концептуально-ориентированного обучения как инструмента конструирования содержания образования в результате его методологической перезагрузки [5; 24]. Четкая дефиниция пока не выработана, поэтому предложено рабочее определение, в котором «большие идеи» сводятся к ключевым идеям, соединяющим «разрозненные частные факты и концепты из определенной области знания в связное понимание» [24].

«Большие идеи» вполне вписываются в метамодернистскую реальность с ее модулем причастности: это поиск того Абсолюта,

который конституирует мир и который был отвергнут постмодернизмом. «Большое Целое» метамодернизма определяется Е. А. Нечаевой как «акт “моего” искусственного придания миру смысла», что делает этот акт не менее личностным и ценностным, но при этом «Я» метамодерна, в отличие от модернистского, не стремится к объективации субъективного [16, с. 193].

Один из современных аналитиков образования Игорь Реморенко видит в «больших идеях» реальную возможность для применения компетентностного и знаниевого подходов [24, с. 12]. Новая сущность — **идея «больших идей»** как элемент содержания образования — строится на **ключевых концептах и обобщениях** и управляется **универсальными компетенциями/компетентностями**, под которыми понимается способность эффективно «включать» знания, навыки, деятельностные установки и ценности для решения задач, в том числе в новых ситуациях [5].

Очевидно, что образованию предлагается новая сложная модель, основанная на «презумпции реальности», т. е. «модернизации по факту» (А. Архангельский). Недостаточная методологическая проработанность концепции БИ на данном этапе ее «запуска» в российское образовательное пространство ведет к разновекторности попыток ее реализации в целом и в конкретных предметных областях — в частности.

Еще в 2000 г. одной из «точек роста» школьного лингвистического образования стала методическая лингвоконцептология, которой в определенной степени было фундаментально начато антропологическое поворота в лингвометодике, меняющего архитектуру сознания методической науки. Это была одна из **первых** в методике попытка адаптировать знания о человеке к теории и практике языкового образования.

В начале же нулевых было определено содержательное «ядро» нового методического знания — концептосфера «Человек внутренний в пространстве языка и культуры», вокруг которого строился трансдисциплинарный дискурс антропологизации в соответствии с **двумя базовыми принципами методической лингвоконцептологии: принципами широты и интеллектуальной целостности знания, а также глубины освоения концептосферы русского языка и культуры.**

В терминологии 2020-х гг. этот дискурс вполне может претендовать на статус БИ, «разворачивание» которой происходит в рамках лингвоконцептов, образующих «практическую философию» (Н. Д. Арутюнова) человека чувствующего, мыслящего и действующего. Но тем не менее, и это важно подчеркнуть, основой его является **предметная — лингвистическая** — составляющая, включающая лингвокультурологическое портретирование слова с опорой на разработанную С. Г. Воркачевым теорию семантического портретирования имени концепта [2].

Таким образом, базовая идея трансдисциплинарного конструкта «Большой идеи», основанная, в нашем понимании, на холистическом видении реальности, сфокусированном на полноте и целостности картины, вполне согласуется с базовыми принципами методической лингвоконцептологии.

Идеологи концепции признают, что принципы формирования содержания образования с помощью БИ в разных странах могут быть разными. Наиболее общая схема: от понятия или обобщения — к набору уточняющих высказываний (как правило, глобального характера), которые затем чаще всего операционализируются в ключевые вопросы, на которые учащиеся ищут далеко не однозначные ответы (рис. 1) [5, с. 48].

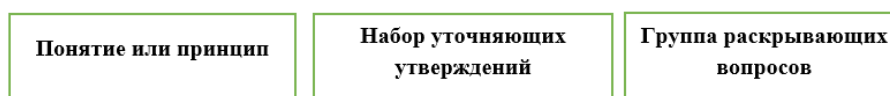


Рис. 1. Схема операционализации идеи

Развертывание «большой идеи» в пространстве методической лингвоконцептологии (фрагмент)

Понятие или принцип	Набор уточняющих утверждений	Группа раскрывающих вопросов
РАЗУМ И ЧУВСТВА	<p>Утверждение № 1. Ю. М. Лотман. Из статьи «Чему учатся люди?»:</p> <p>«Надо вырабатывать душу, поскольку опасен интеллект без совести».</p> <p>Утверждение № 2. Эдвард Морен, французский идеолог сложного мышления. Из работы «образование в будущем: семь неотложных задач»:</p> <p>«Способность к умственным рассуждениям может быть ослаблена или даже уничтожена при недостатке эмоций».</p>	<p>Вопросы задает филолог и историк эмоций Илья Винницкий [1]:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Какую роль играют чувства в нашем мышлении, принятии рациональных решений и деятельности?» • Каковы гендерные, национальные, лингвистические, социальные отличия в эмоциональных проявлениях? • Какую роль в производстве эмоций и создании «эмоциональных сообществ» играют культурные медиаторы (церковь, литература, кинематограф, реклама, Интернет)? • Куда движется история эмоций в человеческом обществе — к усилению контроля, стандартизации или, наоборот, к либерализации и демократизации наших чувств?» • Какие социальные эксперименты с чувствами описаны в русской литературе? (Ю. Олеша. «Зависть», Е. Замятин «Мы» и др.).

Конкретизируем развертывание «большой идеи» (фрагмент концептосферы «**Разум и чувства**») в пространстве методической лингвоконцептологии (табл. 1).

Учебная деятельность в современном вузе и школе конвергируется с **проектной деятельностью**.

Идее «сжатия и уплотнения форм культуры» [26] в эпоху «информационного взрыва» (Э. Тоффлер) и цифромодерна (А. Кирби) в рамках педагогической концепции «Большой идеи» отвечает обращенный к школе **магистерский проект** учебного электронного концептуария культуры (название «Доминанта души» относит к учению о доминанте А. А. Ухтомского), организованного по модульному принципу (модуль формируется как тезаурус по конкретному концепту русской культуры). Обязательными структурными компонентами тезаурусного макета являются: 1) «**визитная карточка**» концепта — реали-

зация положения Ю. С. Степанова о процессе концептуализации в сфере культуры как «синонимизации вещей и слов» [19, с. 68]; 2) *основная идея* концепта-модуля, представленная или афоризмом, или проблемным вопросом, или эвристической задачей и т. д.; 3) *лингвокультурологический портрет слова* (имени концепта), в основе моделирования которого — система разработанных лингвокультурологических задач (ЛКЗ); 4) методическая интерпретация концепта в контексте литературоведческой, культурологической и искусствоведческой концептологий с использованием мультимедийного формата, 5) *пакет модельных групповых заданий* к каждому концепту-модулю [14, с. 52–54].

Совместное проектирование на принципах тезаурусности и кумулятивности **концептуария культуры «Доминанта души»** — это пример современной образовательной практики, вобравшей в себя такие черты метамод-

дернизма, как *трансдисциплинарность* (синтез гуманитарных наук и искусства на основе методологического принципа дополнительности Нильса Бора); *синтез виртуального и реального пространства* в сознании современного человека — цифрового номада (начиная с перехода от линейности к нелинейности и гипертексту и заканчивая отбором контента с учетом мультимедийных возможностей сети); *размытость границ* (при наличии ядра концепт имеет «нечеткие края»; отсюда множественность уровней его освоения); *новая искренность* (приоритет ценностей самовыражения обеспечен мотивационно-эвристической функцией концептуария в познавательном процессе); *самоактуализация* (субъективизация гуманитарного знания благодаря акцентуации аксиологического подхода с опорой на концепты и личностные приоритеты).

Команда магистров как конструкторов и интерпретаторов гуманитарного знания, обеспечивая единство и связность концепта-модуля, работает в ценностно-смысловой логике метамодерна не с готовой идеей того или иного мировоззренческого концепта, а ищет её самостоятельно, используя «осциллирующее движение», а затем свой путь поиска разворачивает для старшеклассников через выстроенную систему лингвокультурологических задач с использованием различных цифровых инструментов: создания мультимедийных презентаций, облака слов, мемов, лонгрида (например, при знакомстве с лингвокультурным типажом), гармонично дополняющих смысловые антропопрактики. В решении задач «на смысл» и «на жизнь» (в терминологии Д. А. Леонтьева) и происходит естественная корреляция между двумя подходами: знаниевым и компетентностным.

Один из трендов современного образования — это **конвергенция основного и дополнительного образования**. Выявленные «точки конвергенции» могут дать дополнительное время и расширить пространство для реализации «большой идеи» в школьном гуманитарном образовании.

Рассмотрим механизм конструирования трансдисциплинарного концепта *метод* в рамках конвергентного проекта УМК «ПРО-текст» петербургской гимназии № 171, победителя открытого конкурса школ РФ в 2019 г. Освоение в «Вводном курсе» данного концепта науки и культуры (с привлечением словарей и текстов различной природы и функциональности) позволяет контекстуализировать общее знание, важное для изучения предметов как гуманитарного, так и физико-математического и естественнонаучного циклов.

Работа учащихся с текстами в пространстве одного гуманитарного сюжета — мета-текста: «**Хвала методу, или в Диалоге с Аристотелем, Гете, Пушкиным, Конан Дойлем, Замятиным...**», представляя собою «интеллектуальное путешествие» (термин Э. Морена), включает в орбиту смыслового чтения не только новые понятия и теории, но и определенным образом увиденные старые: *теоретические методы рационального познания и его формы, индукцию и дедукцию, метод аналогий, метод антиутопического конструирования тоталитарного будущего, метод проектов* и т. д.

Взаимодействуя с **текстами** (например, с философской притчей Пушкина «Движение», пословицами о движении и учебными физическими текстами; рассказом Р. Брэдли «И грянул гром» и научно-популярным дискурсом вокруг метафоры «эффект бабочки» одного из основателей теории хаоса Э. Лоренца) или их **фрагментами** (например, с «*геометрическими*» метафорами Кузанского; толстовской *дробью* оценки человека или замятинской *формулой* счастья; *визуальной* — «насекомовидной» — классификацией методов познания Ф. Бэкона), вместе создающими общую сложную палитру смыслов концепта «метод», старшеклассники учатся передавать эти смыслы разными способами и инструментами, выстраивать цепочки умозаключений и оценивать силу сцепления составляющих их звеньев.

«Примирению» компетентностного и знаниевого подходов способствует междисциплинарная техника «диалогических тетрадей» («диалог через письмо»), цель которой — «затруднить» деятельность ученика, поставив того в сложную для мышления ответно-активную позицию, требующую демонстрации когнитивной гибкости (еще один «мягкий навык») и креативности (табл. 2).

Например, чтобы осознать, что *постправда* является «принуждением субъекта к саморазвитию критического мышления» [7], которое помогает создать правдивую, а не «манипулятивную» картину мира, необходимо сначала заполнить ответами первые две колонки таблицы, затем после обмена тетрадями с другим учеником заполнить третью колонку уже в чужой тетради, и вновь произвести интеллектуальный обмен мыслями и письмом. Работает техника креативного письма: «написать, чтобы прочитать» и быть услышанным, расслышанным и понятым. Следовательно, за счет мышления, коммуникации и саморефлексии создается новое знание, раскрывающее растущую значимость критического мышления в условиях «фикционализации информации» как характеристики современного дискурса [11, с. 17].

Способность к синтезу разнородных идей и критическому мышлению, креативность — это и есть требование к компетентностям человека в ответ на трансформацию современности в ее сложности, неопределенности и разнообразии.

Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе философской практики «заботы о себе».

Античная идея «заботы о себе», заложенная Сократом как идея знания себя, в диалогах Платона также была связана прежде всего с самопознанием («искусством, улучшающим душу»), однако осуществлялась она в добродетели, то есть непосредственно была связана с отношением к другим. Общий посыл основ древнегреческой теории и практики «заботы о себе» был таков: «человек в совместном бытии (ориентация на государство, другого человека или Бога) не должен оставлять без внимания индивидуальное бытие (ориентация на самого себя и свое образование)» [18, с. 123].

Реконструированная только в XX веке (в работах Мартина Хайдеггера, Пьера Адо, Мишеля Фуко) античная идея «заботы о себе» как **забота о нахождении себя в культуре через образование** позволяет удерживать гуманитарные позиции и сохранять гуманитарное качество в сфере образования эпохи метамодернизма [9; 18] и дигитализации общества.

В эпоху цифровизации образование как особая «забота о себе» — это «забота об исчезающем и вновь найденном “себе”» [18, с. 115] в процессе «осциллирующего движения», в том числе между *меланхолией* (связанной с утеканием и размыванием смыслов в Интернете и отсутствием эстетического ранжирования в общем интернет-«поточе» культуры — Б. Гройс) и *эйфорией* (возника-

Таблица 2

Диалектическая тетрадь («Dialectical notebook»)

<p>Как сохранить позиции «рационального гражданина» и не попасть в расставленные СМИ, Интернетом и социальными сетями ловушки постправды?</p>	<p>Как не дать себя обмануть (постправда — это «заблуждение», «мнение») и создать правдивую, а не «манипулятивную» картину мира?</p>	<p>Как выжить в медийном и сетевом дискурсе среди фактов, фейков и фактоидов?</p>
---	--	---

ющей от исключительных возможностей скоростного Интернета). И здесь именно «это умение устоять», не потерять собственное «Я», как напоминает М. Хайдеггер, «продуцируется под именем “заботы”» [21, с. 31].

Переакцентировка в понимании реальности в метамодернизме связана в первую очередь с **аффективным поворотом**, в центре которого — **«новая искренность»** (в русскоязычном контексте термин впервые употребил Д. А. Пригов), проецируемая в повседневность.

Нельзя не отметить, что в предисловии к изданию своей книги «Структура разума: теория множественного интеллекта» Г. Гарднер предвидел возможность в будущем расширения классификации и пересмотра границ между интеллектами, обращая, в частности, особое внимание на эмоциональный, компьютерный и духовный интеллект [4, с. 15–16].

Реальность метамодернизма — это еще доминирование **этической доминанты**, поэтому «забота о себе» (как «искусстве жизни» — М. Фуко) рассматривается в плоскости совместного бытия: метамодернизм *«пропагандирует этику подлинности и равнодушия <...> — особенно равнодушия к другим <...> и окружающей среде <...>, побуждает к поиску своих корней, традиций и сути пребывания в этом мире»* [8]. В культурном романе метамодернизма Дэвида Фостера Уоллеса «Бесконечная шутка» (1996) звучит еще одно разъяснение: *«идентифицироваться значит сопереживать»*, т. е. идентифицироваться с опытом Другого как со своим и увидеть в Другом «Я».

Русский философ и педагог С. И. Гессен рассматривал не только любую педагогическую систему как «прикладную философию», но и подчеркивал, что «даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам» [6, с. 20]. Следуя этому положению, мы имплицировали концепцию европейской философии образования «забота о себе» в методическую лингвоконцепто-

логию. Концепт заботы был представлен в ней в переложении его основных идей на современный язык универсальных «мягких навыков» / *soft skills (эмоциональный интеллект, эмпатия)* и их интеграции в практику школьного языкового образования, что философски маркирует теоретическую базу навыков XXI века.

Одна из интенций методической лингвоконцептологии состоит в попытке моделирования такой культууроформирующей речевой среды, которая, если перефразировать Ю. М. Лотмана, учила бы Знанию, Памяти и Совести, то есть проявляла бы *заботу* об условиях **национально-культурной и гражданской идентификации личности**, что придавало бы личности устойчивое развитие в сложном и изменяющемся мире. Пусковым механизмом для формирования такой среды здесь становится **авторская образовательная антропопрактика развития эмоционального интеллекта** [15, с. 248] (табл. 3), теоретическим фундаментом для которой послужила модель ЭИ отечественного психолога Д. В. Люсина, в структуре которой выделены два «измерения»: «способность — к пониманию эмоций и управлению ими» и «направленность — на свои (внутриличностный ЭИ) или чужие (межличностный ЭИ) эмоции» [13].

Данная антропопрактика предполагает достаточно высокий уровень личностной вовлеченности в процесс построения собственной концептосферы «человека чувствующего» и выход за пределы когнитивного поля и личностных переживаний в эмоциональный межличностный мир как способ спасения от «моральной слепоты: потери чувствительности» (метафора З. Баумана).

«Смысловая работа переживания» (Ф. Е. Василюк) и «заботы о себе» осуществляется как в процессе формирования эмоционального тезауруса подростка, так и в процессе освоения им новых жанровых форм, или выбора нового «жанрового пристанища» для «формовки собственных чувств». В методической лингвоконцепто-

Авторская антропопрактика развития эмоционального интеллекта

Внутриличностный компонент ЭИ: «собрание себя» (Г. Померанц)	Межличностный компонент ЭИ: «доминанта на лицо Другого» (А. А. Ухтомский)
<p>Расширение и обогащение эмоционального тезауруса подростка. Дифференциация эмоционального словаря. Освоение метафорического инструментария в процессе решения лингвокультурологических задач (языковых и текстовых). Анализ и интерпретация художественных метафорических портретов чувств. Моделирование собственных метафорических портретов чувств.</p>	<p>Анализ и интерпретация словесных «ситуаций чувств». Анализ и интерпретация визуальных «ситуаций чувств» (фотонарратив, живопись и др.). Моделирование эссе на основе эмоциональных концептов.</p>

логии «забота» включает в себя такие важные виды «техник себя» (противопоставлены «техникам подчинения» в понимании М. Фуко), как **метафорические портреты чувств** (представляющие концепт в образной форме) и **лингвоконцептоцентрическое эссе** («опыт моделирования процесса интерпретации смысловых концептов»), в рамках которых происходит инструментализация идеи «новой искренности» как движения души в поисках смысла и света.

В технике создания метафорических портретов как «творческого собирания души» (В. Н. Топоров), «удваивания бытия в фиксированном слове» [17] идет «открытие» себя заново, понимание себя, своих чувств и переживаний в горизонте всеобщего. Как отмечает Михаил Эпштейн в книге «**Любовь**» (2018), «...все мы разные, и любовь поворачивается к нам то одной, то другой гранью, но смысл любви как раз в том и состоит, чтобы достраивать нас до целого». Можно сказать, что метафорические портреты, дающие возможность актуализировать и осмысливать свои переживания в «языке» подлинных чувств («язык есть само творчество жизненных отношений» — А. Белый), представляют собой некую «технологию

спасения подростка», формируя в век цифры его эмоциональную грамотность.

Если же обратиться к школьному жанру *лингвоконцептоцентрического эссе*, то этот жанр требует (на что указывает и его название) описания жизни одновременно и в формах тезауруса («жизнь как тезаурус» в культурологической концепции М. Эпштейна), и в формах нарратива («жизнь есть нарратив» как основной тезис Дж. Брунера). Если нарратив описывает свою или чужую жизненную историю, раскрывая «работу» «новой искренности» в терминах чувствительности и уязвимости одновременно, то тезаурус строит картину жизни в системе определенных понятий и концептов, помогая подростку в тексте преодолевать их бытийную неосвоенность. В этом случае в эссе (как «жанре повышенной интеллектуальности и концептуальности» — Л. Г. Кайда) происходит эксплицитное обозначение собственной идентичности и рост самосознания письмом как основы заботы о себе. Эссе — это практика развития способности быть субъектом собственной жизни.

В современной педагогической *lifelong-реальности* стратегия «заботы о себе» — это стратегия образовательной непрерывности, включающая в себя новые практики:

от практик развития эмоционального интеллекта и практик «новой искренности» в процессе языкового реального образования до практик в виртуальном пространстве цифровых медиа.

В процессе работы над темой статьи был исследован образовательный дискурс, вовлеченный в мощный поток трансдисциплинарного дискурса XXI века на пересечении метамодерна и цифровизации. Поскольку еще далеко не все «пазлы сложены» (Т. Кун), методическая мысль и образовательная практика пребывают в состоянии стихийной адаптации к трансформации современности и изменяющейся субъективности поколения модернизма. При этом постоянно возникающий новый образовательный контент методологически выигрывает, когда обращается к коллективной памяти науки: ее философско-педагогическому или культурно-историческому бэкграундам.

Метамодернизм становится актуальным концептом развития образования XXI века. Проблему трансформации содержания школьного образования (в том числе лингвистического) нельзя решить вне теоретических рамок этой новой культурной парадигмы.

В статье были исследованы методологические ресурсы методической лингвоконцептологии в условиях концептуальных изменений содержания и структуры трансляции социально значимых знаний поколению метамодернизма. В ходе экспериментальной работы было установлено: 1) активное сотрудничество в магистерском проекте «Доминанта души. Концептуарий культуры» (вариант реализации идеи «Большой идеи») гарантирует формирование метадисциплинарных и трансдисциплинарных компетенций, включая способность интегрировать различные области духовной культуры вокруг конкретных проблем и вопросов посредством разработки целостного контекста знаний; 2) поиск и выявление «точек конвергенции» основного и дополнительного образования расширяет пространство для реализации «Большой идеи» в школьном гуманитарном образовании. Также были определены диапазоны использования философско-педагогической категории «забота о себе» как междисциплинарной категории в прикладном дискурсе методической лингвоконцептологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винницкий И. Заговор чувств, или русская история на «эмоциональном повороте» (обзор работ по истории эмоций) // Новое литературное обозрение. 2012. № 5 (117). С. 441–460.
2. Воркачев С. Г. *Imago verbi: опыт семантического портретирования имени*. Краснодар: Изд-во КубГУ, 2017. 284 с.
3. Галактионова Т. Г., Казакова Е. И. «Новая грамотность» как содержание образования взрослых // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сборник научных статей. М.: Центр русского языка и славистики, 2017. 296 с.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И. Д. Вильямс, 2007. 512 с.
5. Гасинец М. В., Авдеенко Н. А., Михайлова А. М., Федоров О. Д., Пащенко Т. В. Большие идеи для содержания образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 445 с.
7. Гусельцева М. С. Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8. № 4. С. 327–340. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>
8. Думитреску А. Что такое метамодернизм и зачем нам это знать? [Электронный ресурс]. URL: <https://newochem.podster.fm/129> (дата обращения 10.01.2022).
9. «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета: сборник статей и материалов международной научной конференции (Томск, 24–25 ноября 2017 г.) / отв. ред. Г. И. Петрова. Томск: Изд-во Томского университета, 2018. 306 с.

10. Заметки о метамодернизме // *Metamodern*. Журнал о метамодернизме. [Электронный ресурс]. URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism> (дата обращения 10.01.2022).
11. *Карасик В. И., Слышкин Г. Г.* Тенденции развития современного дискурса // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021. № 1. С. 14–31. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-1-14-31>
12. *Колесникова И. А.* Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // *Высшее образование в Российской Федерации*. 2019. Т. 28. № 8–9. С. 67–82. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82>
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. *Мишати́на Н. Л.* Учебный концептуарий культуры в горизонте Нового Энциклопедизма // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5 (41). С. 47–62. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.4>
15. *Мишати́на Н. Л.* Трансдисциплинарный вектор методической лингвоконцептологии // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 3 (39). С. 240–254. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.18>
16. *Нечаева Е. А.* Метамодернизм как дискурс нового антропологического мифа // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021. № 1. С. 191–202. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-1-191-202>
17. *Пигров К. С.* К аналитике технологий заботы о себе: любовь, ирония и личный дневник // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 6. Философия. 2013. № 4. С. 3–11.
18. *Пичугина В. К., Безрогов В. Г.* Образование и забота о себе в эпоху метамодерна // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 3 (38). С. 116–128. <https://doi.org/10.15382/sturIV201538.116-128>
19. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
20. *Тернер Л.* Манифест метамодернизма // *Эрос и Космос*. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://eroskosmos.org/metamodernist-manifesto/> (дата обращения: 10.01.2022).
21. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности* / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
22. *Фруммин И., Малеванов Е., Адамский А, Асмолов А., Соловейчик А.* и др. Школа возможностей как ответ на время перемен. Приглашение к дискуссии // *Образовательная политика*. 2020. № 2 (82). С. 8–17.
23. *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.
24. *Хайдеггер М.* Введение к «Что такое метафизика?» // *Время и бытие*. М.: Республика, 1993. С. 27–36.
25. *Эпштейн М.* De`but de siecle, или От пост- к прото-. Манифест нового века // *Знамя*. 2001. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2001/5/epsh.html> (дата обращения 10.01.2022).
26. *Эпштейн М. Н.* Информационный взрыв и травма постмодерна // *Русский журнал*. 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.russ.ru/journal/travmp/98-10-08/epsht.htm> (дата обращения: 10.01.2022).

REFERENCES

1. *Vinnitskij I.* Zagovor chuvstv, ili russkaya istoriya na “emotsional’nom povorote” (obzor rabot po istorii emotsij) // *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2012. № 5 (117). S. 441–460.
2. *Vorkachev S. G.* Imago verbi: opyt semanticheskogo portretirovaniya imeni. Krasnodar: Izd-vo KubGTU, 2017. 284 s.
3. *Galaktionova T. G., Kazakova E. I.* “Novaya gramotnost’ ” kak sodержanie obrazovaniya vzroslykh // *Podgotovka uchitelya russkogo yazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: sbornik nauchnykh statej*. М.: Tsentr russkogo yazyka i slavistiki, 2017. 296 s.
4. *Gardner G.* Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta. М.: I. D. Vil’yams, 2007. 512 s.
5. *Gasinets M. V., Avdeenko N. A., Mikhajlova A. M., Fedorov O. D., Pashchenko T. V.* Bol’shie idei dlya sodержaniya obrazovaniya. М.: NIU VShE, 2020. 60 s.
6. *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu / otv. red. i sost. P. V. Alekseev. М.: Shkola-Press, 1995. 445 s.

7. *Gusel'tseva M. S.* Metamodernizm v psikhologii: novye metodologicheskie strategii i izmeneniya sub'ektivnosti // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya. 2018. T. 8. № 4. S. 327–340. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>
8. *Dumitresku A.* Chto takoe metamodernizm i zachem nam eto znat'? [Elektronnyj resurs]. URL: <https://newochem.podster.fm/129> (data obrashcheniya 10.01.2022).
9. "Zabota o sebe" kak obrazovatel'naya praktika sovremennogo klassicheskogo universiteta: sbornik statej i materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii (Tomsk, 24–25 noyabrya 2017 g.) / otv. red. G. I. Petrova. Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 2018. 306 s.
10. Zametki o metamodernizme // Metamodern. Zhurnal o metamodernizme. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism> (data obrashcheniya 10.01.2022).
11. *Karasik V. I., Slyshkin G. G.* Tendentsii razvitiya sovremennogo diskursa // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2021. № 1. S. 14–31. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-1-14-31>
12. *Kolesnikova I. A.* Postpedagogicheskij sindrom epokhi tsifromodernizma // Vysshee obrazovanie v Rossijskoj Federatsii. 2019. T. 28. № 8–9. S. 67–82. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82>
13. *Lyusin D. V.* Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte // Sotsial'nyj intellekt. Teoriya, izmereniya, issledovaniya / pod red. D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. M.: Institut psikhologii RAN, 2004. S. 29–36.
14. *Mishatina N. L.* Uchebnyj kontseptuarij kul'tury v gorizonte Novogo Entsiklopedizma // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 5 (41). S. 47–62. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.4>
15. *Mishatina N. L.* Transdistsiplinarnyj vektor metodicheskoy lingvokontseptologii // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 3 (39). S. 240–254. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.18>
16. *Nechaeva E. A.* Metamodernizm kak diskurs novogo antropologicheskogo mifa // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2021. № 1. S. 191–202. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-1-191-202>
17. *Pigrov K. S.* K analitike tekhnologij zaboty o sebe: lyubov', ironiya i lichnyj dnevnik // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya. 2013. № 4. S. 3–11.
18. *Pichugina V. K., Bezrogov V. G.* Obrazovanie i zabota o sebe v epokhu metamoderna // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya. 2015. № 3 (38). S. 116–128. <https://doi.org/10.15382/sturIV201538.116-128>
19. *Stepanov Yu. S.* Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. M.: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury", 1997. 824 s.
20. *Terner L.* Manifest metamodernizma // Eros i Kosmos. 2015. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://eroskosmos.org/metamodernist-manifesto/> (data obrashcheniya: 10.01.2022).
21. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M. S. Dobryakovoj, I. D. Frumina. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2020. 472 s.
22. *Frumin I., Malevanov E., Adamskij A., Asmolov A., Solovejchik A. i dr.* Shkola vozmozhnostej kak otvet na vremya peremen. Priglasenie k diskussii // Obrazovatel'naya politika. 2020. № 2 (82). S. 8–17.
23. *Fuko M.* Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznykh let. M.: Kastal', 1996. 448 s.
24. *Khajdegger M.* Vvedenie k "Chto takoe metafizika?" // Vremya i bytie. M.: Respublika, 1993. S. 27–36.
25. *Epshtejn M.* De'but de siesle, ili Ot post- k proto-. Manifest novogo veka // Znamya. 2001. № 5. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2001/5/epsh.html> (data obrashcheniya 10.01.2022).
26. *Epshtejn M. N.* Informatsionnyj vzryv i travma postmoderna // Russkij zhurnal. 1998. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://old.russ.ru/journal/travmp/98-10-08/epsht.htm> (data obrashcheniya: 10.01.2022).