

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Кабаченко Екатерина Геннадьевна

**Метафорическое моделирование базисных
концептов педагогического дискурса**

10.02.01 – русский язык

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:

Заслуженный деятель науки РФ,
доктор филологических наук,
профессор А. П. Чудинов

Екатеринбург – 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы изучения метафоры как средства репрезентации базисных концептов педагогического дискурса	12
1.1. Концепт как ключевой термин когнитивной лингвистики (когнитивные основы исследования).....	12
1.2. Педагогический дискурс как предмет лингвистического изучения...	29
1.3. Концептуальная метафора в педагогическом дискурсе.....	44
<i>Выводы по первой главе.....</i>	<i>55</i>
Глава 2. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса.....	57
2.1. Метафорическая репрезентация концепта «образование».....	58
2.2. Метафорическая репрезентация концепта «ученик».....	84
2.3. Метафорическая репрезентация концепта «учитель».....	103
2.4. Метафорическая репрезентация концепта «знание».....	119
2.5. Метафорическая репрезентация концепта «школа».....	131
2.6. Метафорическая репрезентация концепта «урок».....	138
2.7. Метафорическая репрезентация концепта «оценка».....	145
<i>Выводы по второй главе.....</i>	<i>151</i>
Глава 3. Метафорическое моделирование как способ репрезентации базисных концептов педагогического дискурса в аспекте идиостиля.....	155
3.1. Подходы к изучению идиостиля и методика анализа метафорических моделей в педагогическом идиостиле.....	156
3.2. Строительная метафора в идиостиле К. Д. Ушинского.....	161
3.3. Военная и механистическая метафоры в идиостиле А.С. Макаренко и Н. К. Крупской.....	167
3.4. Метафора огня в идиостиле В. А. Сухомлиного.....	180
3.5. Музыкальная метафора в идиостиле Ш. А. Амонашвили.....	189

<i>Выводы по третьей главе</i>	195
Заключение	198
Список использованной литературы.....	203
Список источников.....	227
Словари и справочники.....	231
Приложения.....	233

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы. Изучение различных видов дискурса и разработка вопросов дискурс-анализа, заложенные в трудах З. Харриса, М. Стаббса, Т. А. Ван Дейка, получили дальнейшее развитие в исследованиях В. З. Демьянкова, В. И. Карасика, М. Л. Макарова, В. Г. Борботько и других.

Анализ педагогического дискурса в 70-е годы XX в. выделился в автономную область общего дискурс-анализа. Наиболее известные зарубежные исследования, посвященные рассмотрению лингвистического аспекта взаимодействия учителя и ученика на уроке, принадлежат Дж. Синклеру и Р. Култхарду, а также К. Гадзену, В. Джонсу и другим. В отечественной лингвистике педагогический дискурс лишь начинает разрабатываться [О. М. Казарцева 1998; В. И. Карасик 1999, 2000; О. В. Коротева 1999; А. А. Князьков 1992; Т. А. Ладыженская 1986, 1988; А. К. Михальская 1993, 1996, 1998; О. В. Толочко 1999], но достаточно полной картины функционирования языковых средств в общении ученика и учителя в современной науке нет.

Исследование метафор, функционирующих в текстах отечественных педагогов, очень важно для прояснения смысловой структуры российского педагогического дискурса. Необходимость его лингвистической экспертизы объясняется целым рядом факторов. Во-первых, меняется место образования в мире. Повышается роль коммуникативных институтов, а в их числе и образования, в социальном устройстве общества. Из второстепенной отрасли человеческой деятельности, призванной обслуживать материальное производство и способной лишь давать такому производству «трудовые резервы», образование превращается в важнейший фактор социально-экономического прогресса. Во-вторых, актуальность лингвистического подхода к педагогическому дискурсу обусловлена необходимостью изучения особенностей педагогического сознания, прежде ускользавших от внимания исследователей. Педагогическое сознание, вслед за Л. А. Беляевой, определяется как «совокупность идей, взглядов, теорий, чувств, настроений, ценностных ориента-

ций, связанных с социокультурным воспроизводством человека» [Беляева 1994: 17].

Роль метафор в педагогическом дискурсе, в понимании и конструировании педагогических явлений только начинает привлекать внимание исследователей. Все активнее ощущается потребность в специальных монографических исследованиях, в которых была бы сделана попытка комплексного анализа метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса.

Объектом настоящей диссертационной работы являются метафорические словоупотребления, репрезентирующие базисные концепты педагогического дискурса.

Предмет исследования – общие и специфические закономерности метафорического моделирования базисных концептов педагогического дискурса.

Материалом послужили метафорические словоупотребления в педагогической литературе, отражающие опыт и оценку специалистом-педагогом данного фрагмента действительности. Нами выбраны публицистические (с элементами художественного описания) материалы, адресованные широкому кругу читателей (Ш. А. Амонашвили, П. П. Блонский, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, Н. К. Крупская, С. Н. Лысенкова, А. С. Макаренко, С. Л. Соловейчик, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, В. Ф. Шаталов, С. Т. Шацкий, М. П. Щетинин). Мы обращаемся к опыту отечественных педагогов, независимо друг от друга открывших педагогико-риторические законы, составившие ядро различных педагогических систем. Обратим внимание на то, что для анализа были выбраны тексты педагогов-практиков, профессиональный опыт которых позволяет обогащать содержание концептов *«знание»*, *«образование»*, *«оценка»*, *«урок»*, *«ученик»*, *«учитель»*, *«школа»*.

Главным фактором, определяющим объем речевого материала, следует признать цель анализа. Цель и характер настоящей работы диктуют нам выбор лишь одного из аспектов исследования педагогического дискурса.

Общий объем материала исследования составил 13953 страницы. Анализ метафорических концептов отечественного педагогического дискурса выполнен на репрезентативном материале, позволяющем сделать выводы о функционировании педагогических метафор и выявить основные сферы-источники метафорической экспансии. Для непосредственного анализа методом сплошной выборки из корпуса описанных выше педагогических текстов было отобрано 2389 метафорических реализаций концептов «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа».

Цель настоящей диссертации – когнитивное исследование (выделение, описание фреймово-слотовой структуры, классификация, дискурсивный анализ) метафорических моделей, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- определить теоретические и методологические основы когнитивно-дискурсивного исследования метафоры как способа репрезентации базисных концептов педагогического дискурса;

- классифицировать и описать метафорические модели, репрезентирующие базисные концепты педагогического дискурса;

- проанализировать роль метафоры как фактора, отражающего особенности идиостиля педагога и специфику репрезентации базисных концептов педагогического дискурса.

Методологической базой исследования послужили основные положения теории метафорического моделирования, разработанные на основе когнитивно-дискурсивной парадигмы (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Ф. Джонсон-Лэрд, А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, Ю. Н. Караулов, И. М. Кобозева, Е. С. Кубрякова, А. П. Чудинов и др.). Представленная работа также опирается на достижения дискурс-анализа (А. Н. Баранов, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, А. П. Чудинов, Е. И. Шейгал, Ван Дейк и др.) и лингвокультурологии (С. Г. Воркачëв, В. И. Карасик, В. В. Красных, В. А. Маслова, Ю. Е. Прохоров, В. Н. Телия и др.).

В соответствии с поставленной целью основной **метод**, использованный в диссертации, – когнитивно-дискурсивный анализ. В процессе работы применялись также методы современной когнитивной семантики: моделирование, классификация, контекстуальный анализ, семантическое описание и статистическая обработка материала. Кроме того, были использованы общенаучные методы обобщения и сопоставления.

Теоретическая значимость диссертации: выявлены когнитивно-дискурсивные особенности метафорического моделирования концептов «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*». В настоящей работе решается проблема инвентаризации фонда метафорических моделей, функционирующих в педагогическом дискурсе. Материалы исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении закономерностей функционирования метафор, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса, в рамках других языков и культур.

Научная новизна диссертации заключается в применении уже известных положений теории метафорического моделирования к новому объекту, в последовательном и целенаправленном исследовании метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса. Такой ракурс позволяет выявить существенные особенности метафорического представления педагогической действительности (равноценность субъектно-субъектного и субъектно-объектного взглядов на базисные концепты педагогического дискурса; сосуществование метафор с позитивным и агрессивным прагматическим потенциалом при репрезентации тех или иных концептов педагогического дискурса) и проследить общие тенденции в развитии российского педагогического дискурса.

Практическая ценность диссертации определяется возможностью использования полученных результатов в лексикографической практике (метафорический материал, представленный в тексте диссертации, может составить основу специализированного словаря концептуальной педагогической метафоры). Материалы исследования могут быть использованы в элективном

курсе «Педагогическая метафора», а также в процессе профессиональной подготовки будущих филологов, культурологов и социологов. Собранные материалы представляют интерес для лингвистического изучения метафоры как в традиционном, так и в когнитивном плане.

Апробация материалов исследования. Содержание диссертации обсуждалось на заседаниях кафедры риторики и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета. Основные положения диссертации были изложены автором в виде докладов на федеральных и международных научно-практических конференциях в Екатеринбурге (2004-2006). По теме диссертации автором подготовлены следующие публикации:

Публикации в изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией РФ:

1. Кабаченко, Е. Г. Метафорическая репрезентация концепта «образование» в педагогическом дискурсе / Е. Г. Кабаченко // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – Челябинск, 2006. – №6.1. – С. 175-184.
2. Кабаченко, Е. Г. Метафора в педагогической публицистике / Е. Г. Кабаченко // Образование и наука. Известия УРО РАО. Приложение № 4. – 2006. – С. 122-126.

Публикации в других изданиях:

1. Кабаченко, Е. Г. Метафора огня в педагогических трудах В. А. Сухомлинского / Е. Г. Кабаченко // *Linguistica Juvenis* : сб. науч. тр. молодых ученых. – Екатеринбург, 2004. – Вып. 4. – С. 92-98.
2. Кабаченко, Е. Г. «На учебном фронте»: метафора в идиостиле А. С. Макаренко / Е. Г. Кабаченко // *Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества*. – Екатеринбург, 2004. – Т. 14. – С. 146-154.
3. Кабаченко, Е. Г. Экономическая метафора в современном педагогическом дискурсе / Е. Г. Кабаченко // *Известия Уральского государственного педагогического университета*. – Екатеринбург, 2006. – № 1. – С. 10-14.

- ственного педагогического университета. Лингвистика. – Екатеринбург, 2005. – Вып. 16. – С.155-161.
4. Кабаченко, Е. Г. Метафоричность педагогической теории / Е. Г. Кабаченко // Проблемы лингвистического и речевого образования в школе и вузе : сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 175-187.
 5. Кабаченко, Е. Г. Метафорическое мировоззрение / Е. Г. Кабаченко // Философия и наука : материалы третьей межвузовской научно-практической конференции аспирантов и соискателей, Екатеринбург, 21 апреля 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 102-106.
 6. Кабаченко, Е. Г. Возведение здания образования: домашняя метафора в идиостиле К. Д. Ушинского / Е. Г. Кабаченко // Лингвистика XXI века : материалы федеральной научной конференции, Екатеринбург, сентябрь 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 63-67.
 7. Кабаченко, Е. Г. Метафорическая модель «образование – это путешествие (дорога)» в педагогическом дискурсе / Е. Г. Кабаченко // Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация : материалы VII научно-практической конференции. – Екатеринбург : Изд-во АМБ, 2005. – С. 38-40.
 8. Кабаченко, Е. Г. Метафорическое моделирование концептосферы «образование» студентами: результаты ассоциативного эксперимента / Е. Г. Кабаченко // Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики : материалы международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 27-28 апреля 2006 г. / ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2006. – С. 123-130.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Концептуальная метафора, репрезентирующая базисные концепты педагогического дискурса, являясь одним из важнейших средств категоризации, концептуализации и оценки действительности, позволяет выявить существенные особенности педагогического сознания и такие стороны исследуемых концептов, которые отсутствуют в определениях педагогических словарей, но при этом отображают картину реального функционирования концептов в педагогическом сознании.

2. Базисные концепты педагогического дискурса («знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа») имеют общие сферы-источники метафорической экспансии: «Путешествие», «Производство», «Война», «Стихия», «Мир растений», «Дом/строительство», «Искусство», «Человеческий организм», «Артефакты», «Финансы», «Медицина», «Пища», что свидетельствует о существовании целостного метафорического взгляда на явления педагогической действительности.

3. Объем и структура образно-метафорического слоя базисных концептов педагогического дискурса различен, что отражает разную значимость вербализуемых концептов для сознания педагогов.

4. Наблюдается индивидуальная специфика концептов: особенности использования метафор, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса, – один из существенных и стабильных признаков идиостиля педагога.

Композиция диссертации отражает основные этапы и логику принятого исследования: текст состоит из введения, трех глав, заключения, списков использованной литературы, словарей и справочников.

В построенном по традиционной схеме **введении** представлена характеристика основных параметров исследования: формулируется актуальность поставленной проблемы, определяются объект, предмет, методы и методологическая база исследования, обозначается его цель и определяемые ею зада-

чи, формулируется научная новизна диссертации, ее теоретическая и практическая значимость, называются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** определяются теоретические основы исследования особенностей метафорического моделирования базисных концептов педагогического дискурса: излагаются некоторые теоретические аспекты анализа метафорических моделей; в первом параграфе сделан критический обзор основных подходов к определению концепта, показано место концепта в ряду близких понятий; во втором параграфе определяются педагогические основы исследования и рассматривается педагогический дискурс как предмет лингвистического изучения, третий параграф посвящен концептуальной метафоре.

Во **второй главе** представлена характеристика ведущих метафорических моделей, используемых в педагогических текстах для репрезентации концептов «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*», выявлены общие и специфические черты метафорического представления базисных концептов педагогического дискурса.

В **третьей главе** рассматривается функционирование концептуальных метафор, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса, в аспекте идиостиля.

В **заключении** отражены общие итоги исследования, намечены перспективы дальнейшего изучения концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе.

Диссертация содержит приложения. В качестве приложений в работу включены схемы и диаграммы ко второй главе. В библиографическом разделе представлены списки использованной научной литературы, словарей и справочников, а также перечень исследованных педагогических текстов.

ГЛАВА 1.

Теоретические основы изучения метафоры как средства репрезентации базисных концептов педагогического дискурса

В настоящей главе определяются теоретические основы когнитивно-дискурсивного анализа как методологической основы современной теории метафорического моделирования.

Рассматриваются и сопоставляются существующие подходы к осмыслению основных в рамках нашего диссертационного исследования терминов («концепт» и «дискурс»), рассматривается современный дискурс-анализ, концептологический анализ и способы их применения к изучению педагогических метафор; описываются основы когнитивного подхода к анализу метафоры, которая рассматривается как один из способов репрезентации концепта; на завершающем этапе обосновывается выбор используемой автором методики в связи с особенностями материала и целью настоящего исследования.

1.1. Концепт как ключевой термин когнитивной лингвистики (когнитивные основы исследования)

Когнитивная лингвистика является одной из областей когнитивной науки (cognitive science). Ее формирование как самостоятельного направления начинается во второй половине 1970-х годов, а окончательное оформление относится к последним десятилетиям XX века.

Когнитивная лингвистика «изучает язык как когнитивный механизм, играющий роль в кодировании и трансформировании информации» [КСКТ 1996: 53–55]. При этом «отличие когнитивной лингвистики от других когнитивных наук заключается именно в ее *материале* – она исследует сознание на материале языка (другие когнитивные науки исследуют сознание на своем

материале), а также в ее *методах* – она исследует концепты и когнитивные процессы, делает выводы о типах и содержании концептов в сознании человека на основе применения к языку имеющихся в распоряжении лингвистики собственно лингвистических методов анализа с последующей когнитивной интерпретацией результатов исследования» [Антология концептов Т.1. 2005: 7]. В соответствии с этим тезисом объектом исследования нового направления признаются «различные структуры знания, языковые способы и механизмы их обработки, хранения и передачи, способы познания и концептуализации окружающего мира и их отражение в языковых единицах и категориях» [Болдырев 1998: 3].

Как отмечают в современных исследованиях, «предмет когнитивной лингвистики – особенности усвоения и обработки информации с помощью языковых знаков – был намечен уже в первых теоретических трудах по языкознанию в XIX веке» [Попова, Стернин 2002: 3]. Предпосылки для формулирования объекта когнитивной науки присутствуют в работах И.А. Бодуэна де Куртене, А.А. Потебни, Г. Штейнталя, В. Вундта.

Внимание когнитивной лингвистики сосредоточено на соотношении лингвистических данных с психологическими. В качестве основных источников когнитивной лингвистики традиционно называют психолингвистику, лингвистическую семантику, когнитивную науку, предметом которых является устройство и функционирование человеческих знаний. Свою роль в становлении когнитивной лингвистики сыграли также данные лингвистической типологии и этнолингвистики, позволяющие определить, что в структуре языка универсально, и подталкивающие к поиску внеязыковых причин универсалий и разнообразия.

К настоящему времени когнитивная лингвистика представлена в России несколькими мощными направлениями (Воронежская, Кемеровская, Краснодарская, Тамбовская, Волгоградская, Уральская школы лингвистической концептологии), каждое из которых отличается своими установками, своей областью и особыми процедурами анализа [см.: Бабенко; Болдырев 1998;

Демьянков 1994; Карасик, Слышкин 2001; Кубрякова 1994; Пименова 2004; Попова, Стернин 2002; Чудинов 2001].

Несмотря на значительное количество работ, посвященных когнитивной лингвистике, до сих пор отсутствует общепринятое определение термина «когнитивный». Так, Р. М. Фрумкина отмечает, что «к сожалению, термин «когнитивный» размыт и почти пуст» [Фрумкина 1996: 55], а Е. С. Кубрякова говорит не только о «некоторой неясности и расплывчатости термина «когнитивный», но даже о размытости понятия когнитивной лингвистики [Кубрякова 1999: 4]. В результате «многие из «когнитивных» лингвистических исследований таковыми не являются, а многие семантические исследования, не ставя перед собой собственно когнитивных задач, по существу выполняют именно их (работы Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, Т. В. Булыгиной и А. Д. Шмелева, И. Б. Левонтиной и др.)» [Рябцева 2000: 1].

Подобная ситуация обуславливает необходимость сопоставить теоретические и практические результаты деятельности различных школ, перевести их терминологический аппарат на один язык. В качестве наиболее интересных исследований этого типа можно назвать статью Е. В. Рахилиной [Рахилина 2000], посвященную «переводу» основных терминов и задач когнитивного направления на язык Московской семантической школы, и монографию А. П. Чудинова [Чудинов 2001], в одном из разделов которой проводится сопоставительный анализ теорий когнитивной метафоры и регулярной многозначности. Исследования такого рода позволяют эксплицировать общность когнитивной лингвистики и российских семантических направлений, до этого скрытых за специфичной для каждого из подходов терминологией. Учет и синтез достижений как западной когнитивистики, так и отечественной лингвистической традиции способен обогатить исследования и представляется весьма перспективным.

Все сказанное позволяет утверждать, что «область когнитивных исследований еще окончательно не сложилась» [КСКТ 1996: 54]. В настоящий момент наблюдается активное изучение словообразования, морфологии, син-

таксиса в когнитивном аспекте. Особое внимание уделяется исследованию семантики, разрабатываются ее разные виды – концептуальная, прототипическая, фреймовая [см.: Баранов, Добровольский 1997; Берестнев 2002; Кубрякова 2004; Ченки 1996].

Е.С. Кубрякова так описывает круг проблем, требующих рассмотрения в когнитивном аспекте. Это проблема соотношения концептуальных систем с языковыми, научной и обыденной картин мира – с языковой, проблемы соотношения когнитивных или же концептуальных структур нашего сознания с объективирующими их единицами языка, проблемы роли языка в осуществлении процессов познания и осмысления мира, в проведении процессов его концептуализации и категоризации [Кубрякова 1999: 4–5].

Центральным в рамках нашей диссертационной работы является понятие концептуализации. В настоящем исследовании под процессом концептуализации действительности понимается определенный способ обобщения человеческого опыта, который говорящий реализует в конкретном высказывании. «Ситуация может быть одна и та же, а говорить о ней человек умеет по-разному, в зависимости от того, как он ее в данный момент представляет – и вот эти представления как раз и называются концептуализацией» [Рахилина 2000: 7]. Таким образом, «целью процесса концептуализации является осмысление всех ощущений, всей информации, приходящей к человеку в результате работы органов чувств и оценки этой деятельности в терминах концептов» [Кубрякова 2004: 319].

Процесс концептуализации действительности, механизмы формирования концептуальной картины мира и отдельных концептов, а также их репрезентация (объективация) в языке являются одной из основных областей рассмотрения современной когнитивной лингвистики. По словам С. Г. Воркачева, «лингвокогнитологические исследования имеют типологическую направленность и сфокусированы на выявлении общих закономерностей в формировании ментальных представлений. В тенденции они ориентированы сема-

сиологически: от смысла (концепта) к языку (средствам его вербализации)» [Воркачев 2004: 44].

В ходе исследования лингвистической литературы был отмечен все возрастающий интерес к формированию и функционированию метафорических моделей в различных видах дискурса. При когнитивно-дискурсивном подходе предметом исследования становится не отдельная метафора, а система метафорических моделей. Метафору рассматривают как средство постижения какого-либо фрагмента действительности при помощи фреймов и слотов. Метафорическая модель – это существующая в сознании носителей языка взаимосвязь между понятийными сферами, при которой система фреймов сферы-источника служит основой для моделирования понятийной системы другой сферы-магнита. В современной лингвистике фрейм – это когнитивная структура, организованная «вокруг какого-либо концепта, но в отличие от тривиального набора ассоциаций такие единицы содержат лишь самую существенную, типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована с данным концептом» [Макаров 2003: 153].

Термин *концепт* стал активно употребляться в российской лингвистике с начала 90-х годов XX века [Лихачев 1993; Степанов 1997; Ляпин 1997; Нерознак 1998; Арутюнова 1998 и др.], а впервые этот термин использовал С. А. Аскольдов-Алексеев в 1920-е годы. К числу дискуссионных до сих пор относится вопрос определения содержания этого, одного из ключевых терминов когнитивной лингвистики. Период утверждения термина «концепт» в науке связан с определенной произвольностью его употребления, размытостью границ, смешением с близкими по значению и/или по языковой форме терминами. По мнению некоторых исследователей, «это обусловлено прежде всего его статусом общенаучного термина, используемого в разных областях научного знания (в философии, логике, математике, психологии, психолингвистике, культурологии), связанных с различной его трактовкой» [Топорова 2004: 33]. С. Г. Воркачев, например, рассматривает концепт как «зонтиковый» термин, «покрывающий» предметные области нескольких научных на-

правлений: когнитивной лингвистики, когнитивной психологии и лингвокультурологии [Воркачев 2004: 40-50].

В настоящее время существуют обзорные работы, посвященные термину *концепт*. Детальный обзор трактовок термина концепт в рамках когнитивной лингвистики приводится в книге З. Д. Поповой и И. А. Стернина [2001]. В. З. Демьянков также посвятил обширное исследование функционированию термина «концепт» в различных языках и типах дискурса [Демьянков 2001: 45].

В ходе интенсивного развития концептологических исследований в лингвистике возникло множество взаимодополняющих определений концепта. Исследованием понятия концепт плодотворно занимаются Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, А. Вежбицкая, В. И. Карасик, Е.С. Кубрякова, С. Е. Никитина, Г. Г. Слышкин, В. Н. Телия, Р. М. Фрумкина и мн. др.

Прежде чем приступить к анализу определений концепта, необходимо обозначить границы термина *концепт* и его отличия от *значения* и *понятия*. По мнению С. Г. Воркачева, «концепт как семантическая сущность отправляет к плану содержания определенной знаковой единицы и тем самым соотносим с категориями значения и смысла» [Воркачев 2004: 32]. На первый взгляд, лексическое значение слова можно назвать концептом. Однако сейчас уже считается доказанным тезис о том, что значение слова, представленное в словарной статье, является недостаточным, узким, далеким от когнитивной реальности. Например, И. А. Стернин рассматривает значение как часть концепта, обозначаемую регулярно используемым в данном сообществе языковым знаком. Он называет концепт единицей мышления, а значение – единицей семантики. По мнению исследователя, «содержание концепта шире как лексикографического, так и психологически реального значения» [Стернин 2005: 259]. Мы полностью разделяем точку зрения о неравенстве терминов *лексическое значение* и *концепт*.

Значения терминов *концепт* и *понятие* тоже различны. А. Соломоник считает концепт сущностью более высокого уровня абстрактности, чем понятие [Соломоник 1995: 246]. В настоящее время термины *понятие* и *концепт*

разграничены по признаку конструируемость-реконструируемость. «Понятие – то, о чем люди договариваются, их люди конструируют... Концепты же существуют сами по себе, их люди реконструируют с той или иной степенью (не)уверенности на основе наблюдений над употреблением тех или иных языковых единиц, обычно – лексем, называемых реализациями концептов в разных интеллектуальных культурах» [Демьянков 2005: 168].

Приведем наиболее известные и актуальные определения концепта.

С. Г. Воркачев называет концептом «синтезирующее лингвоментальное образование, методологически пришедшее на смену представлению (образу), понятию и значению и включившее их в себя в «снятом», редуцированном виде. В качестве «законного наследника» этих семиотических категорий лингвоконцепт характеризуется гетерогенностью и многопризнаковостью, принимая от понятия дискурсивность представления смысла, от образа – метафоричность и эмотивность этого представления, а от значения – включенность его имени в лексическую систему языка» [Воркачев 2005: 11].

М. В. Никитин определяет концепт следующим образом: «концепт – дискретная многофакторная ментальная единица со стохастической (вероятностной) структурой» [Никитин 2004: 53], подчеркивая его изменчивость. Способность концепта постоянно модифицироваться акцентируют также В. А. Маслова и А. А. Залевская.

По мнению В. А. Масловой, концепт – «живое знание, т.е. динамическое функциональное образование – продукт переработки вербального и невербального опыта, и как всякое знание, он изменчив, текуч, подчас неуловим» [Маслова 2004: 70].

А. А. Залевская называет концептом «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [Залевская 2001: 39].

Многие исследователи (Т. В. Радзиевская, Р. М. Фрумкина, Д. С. Лихачев, В. А. Лукин, Т. А. Голикова, П. А. Бабушкин и др.) считают, что основ-

ные единицы передачи и хранения знания о реальном и воображаемом мирах – концепты – должны быть достаточно гибкими, подвижными. Концептуальная система конструируется, модифицируется и уточняется человеком непрерывно. Это объясняется таким свойством концепта, как способность к изменчивости в сознании. Концепты, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются. Изменяется со временем и число концептов, и объем их содержания [Павиленис 1983: 102-120].

И. А. Стернин в следующем определении, напротив обращает внимание на то, что концепт как «принадлежность сознания, дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладает упорядоченной внутренней структурой и представляет собой результат познавательной (когнитивной) деятельности общества...» [Стернин 2005: 257].

Л. О. Чернейко определяет концепт как целостную совокупность образов, ассоциирующихся с определенной абстрактной сущностью. Другими словами, концепт в таком понимании является совокупностью метафор, ассоциирующихся с определенным абстрактным именем [Чернейко 1995].

С точки зрения В. Н. Телия, концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструкт, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание. Таким образом, В. Н. Телия под концептом понимает совокупность типичных признаков представителя некоторого класса объектов [Телия 1996: 94-97].

В. И. Карасик под концептом подразумевает «хранящуюся в индивидуальной либо коллективной памяти значимую информацию, обладающую определенной ценностью» [Карасик 2004: 128].

М. В. Пименова обращает внимание на способность концепта быть представлением о фрагменте мира, определяя концепты как «единицы концептуальной системы в их отношении к языковым выражениям, в которых заклю-

чается информация о мире»; «национальный образ, осложненный признаками индивидуального представления» [Пименова 2005: 16].

Приведенные выше определения концепта позволяют выделить следующие его инвариантные признаки, чаще других отмечаемые современными исследователями: 1) это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая упорядоченную внутреннюю структуру; 2) это основная единица обработки, хранения и передачи знаний; 3) концепт как динамичное ментальное образование подвижные границы; 4) концепт является основной единицей человеческого сознания и обладает способностью представлять мир в голове человека, образуя концептуальную картину.

С. Г. Воркачев [2004: 38-39] выделяет два основных лингвистических подхода к пониманию концепта: сторонники первого подхода в число концептов включают любые лексические единицы, имеющие форму семантического представления [Лихачев 1993]; в более узком понимании к числу концептов относят семантические образования, отмеченные лингвокультурной спецификой [Степанов 1997; Нерознак 1998]. В современной когнитивной лингвистике четко дифференцируются два направления – лингвокогнитивное (к нему относятся и психолингвистические работы, посвященные концептам) и лингвокультурологическое.

Эти направления, по мнению исследователей, не являются взаимоисключающими на том основании, что «концепт является ментальным образованием, единицей индивидуального сознания, в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, т.е. в конечном счете, на культуру, а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида» [Карасик 2004: 117]. Г. Г. Слышкин также отмечает, что «в сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры, поэтому любое лингвокультурологическое исследование есть одновременно и когнитивное исследование» [Слышкин 2004: 22]. Наиболее принципиальные различия этих направлений связаны с отношением концепта и языкового

знака. «Для когнитивиста одному концепту соответствует одна языковая единица; для лингвокультуролога концепт... может выражаться при помощи целого ряда единиц языка и речи» [Слышкин 2004: 19-20].

В когнитивистике наиболее аргументированной и представительной является точка зрения, согласно которой концепт прочно закрепился как термин, обозначающий «некий квант не жестко структурированного знания» [КСКТ 1996].

Лингвокогнитивный подход к пониманию концепта развивают И. А. Стернин и З. Д. Попова. Существенными моментами в осмыслении концепта, с точки зрения этих исследователей, являются, во-первых, его объемность, отсутствие жесткой структуры; во-вторых, невозможность фиксации всех языковых средств выражения концепта; в-третьих, тот факт, что концепт является результатом индивидуального познания [Попова, Стернин 2000: 11]. С позиции когнитивной лингвистики концепт понимается как заместитель понятия, как «намеки на возможное значение» и «как отклик на предшествующий языковой опыт человека» [Лихачев 1997: 282].

В лингвокультурологии делается акцент на ценностном аспекте концептов сознания [Воркачев 2004; Карасик, Слышкин 2001; Степанов 1997]. Выделение концепта как ментального образования, отмеченного лингвокультурной спецификой, является характерным для антропоцентрической парадигмы в лингвистике. «Основной лингвокультурологический смысл появления термина «концепт» – его способность отражать в своей семантике национальный менталитет» [Воркачев 2004: 113]. В трактовке термина *концепт* мы, в рамках настоящей диссертации, следуем лингвокультурологической концепции.

О концептуальном статусе понятий, обозначенных словами *знание, образование, оценка, урок, ученик, учитель, школа*, говорят такие признаки, как ценностная составляющая; их постоянство в течение длительного исторического периода; синонимия; широкий круг сочетаемости; фразеология. Кон-

цепты формируют образ той действительности, которая отображается в содержании слов-имен концептов.

Структура концепта: Общепризнанным для современных исследований (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, З. Д. Попова, Г. Г. Слышкин, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин) является тот факт, что концепт – многомерное ментальное образование, во многих монографиях и статьях отмечается его сложное строение: «Определение концепта... складывается из исторически разных слоев, различных и по времени образования, и по происхождению, и по семантике» [Степанов 2001: 60]. Исследователи расходятся лишь в определении компонентов концепта и их содержания.

И. А. Стернин предлагает противопоставлять базовый и вторичные слои концепта. Устойчивость моделей метафорической репрезентации концептов говорит о том, что они относятся к ядерному концептуальному слою. Вторичные характеристики могут актуализироваться в разные периоды бытования концепта [Стернин 2001: 59-60].

Ю. С. Степанов считает необходимым обозначить три компонента, или три «слоя» концепта: основной, актуальный признак («в «активном» слое концепт актуально существует для всех пользующихся данным языком»); дополнительный или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже неактуальными («в дополнительных, «пассивных» признаках своего содержания концепт актуален лишь для некоторых социальных групп»); (3) внутреннюю форму, обычно вовсе неосознаваемую, запечатленную во внешней, словесной форме. «Концепты существуют по-разному в разных своих слоях, и в этих слоях они по-разному реальны для людей данной культуры» [Степанов 2001: 47-48].

В. И. Карасик выделяет ценностную, образно-метафорическую и понятийную (фактуальную) стороны. Понятийная сторона концепта, по мнению исследователя, – это языковая фиксация концепта, его обозначение, дефиниция. Образная сторона концепта – это воспринимаемые органами чувств характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти.

Ценностная сторона концепта – важность этого психического образования для индивидуума и коллектива [Карасик 2004: 129].

С точки зрения С. Г. Воркачева, у концепта есть «понятийная составляющая, отражающая признаковую и дефиниционную структуру концепта, образная составляющая, фиксирующая когнитивные метафоры... и значимостная составляющая, определяемая местом, которое занимает имя концепта в языковой системе» [Воркачев 2004: 45-46].

По мнению Г. Г. Слышкина, в структуре концепта можно выделить «нейтральную составляющую – совокупность ассоциаций, формирование которых протекало естественно, т. е. без целенаправленного воздействия какого-либо социального института, и идеологемную составляющую (идеологему)» [Слышкин 2004: 121].

Некоторые исследователи связывают развитие концептуальной системы с рефлексией над имеющимися концептами и говорят о возможности формирования метаконцептуального слоя, который с течением времени может получать системное закрепление. «Метаконцептуальный слой как результат интерпретации концептуальной системы, имеющий непосредственный выход в языковые структуры, составляет активную зону формирования семантики и играет очень важную роль в создании метафоры, при реализации метафорического способа выражения смысла» [Топорова 2004: 35].

Исследователи, рассматривая концепт как многомерную категорию и обращая внимание на его репрезентацию в языке с помощью единиц, не однородных по структуре, часто уделяют основное внимание лишь одной из составляющих концепта. Становится возможным изучение концепта не только целиком, но и в разных его вариантах (лексическом, фразеологическом, паремическом, текстовом, индивидуально-авторском и т.д.). Нами был использован именно такой подход. На наш взгляд, определяющим в семантике концепта может считаться образно-метафорический компонент, так как именно он формирует облик концепта и делает его наглядным, именно мета-

фора воплощает основное концептуальное содержание, к тому же в метафорах обобщаются значения многих лексических реализаций концепта.

Методы описания и методика исследования метафорической репрезентации концептов: «Слоистым» строением и динамичностью содержания концепта объясняется разнообразие методов его изучения.

Проанализировав описания концептов, сделанных разными авторами, мы пришли к выводу о том, что ученые исследуют языковые единицы, репрезентирующие концепт, используя один или несколько следующих методов: во-первых, метод лексикографического исследования, осуществляемый с помощью данных различных словарей: этимологических, толковых, синонимических, фразеологических и т.д. Например, по мнению В. И. Карасика, описание концепта – это специальные процедуры толкования значения его имени и ближайших обозначений [Карасик 2004]; во-вторых, метод ассоциативного анализа, чаще всего являющийся дополнительным при описании концепта лексикографическим методом и заключающийся в том, что при проведении анкетирования выявляется ассоциативный компонент концепта; в-третьих, метод построения гипотезы, который предполагает определение доминантной идеи по отношению к анализируемому концепту и проверку этой гипотезы на языковом материале; в-четвертых, описание художественного концепта; и, наконец, метод построения концептосферы ориентированный не на описание отдельного концепта, а на моделирование фрагмента концептуальной картины мира. Анализ концептосферы предполагает изучение языковых единиц, репрезентирующих исследуемые концепты как ментальные сущности.

Существует множество семантических параметров, по которым может вестись изучение концепта: исследуется понятийная, образная, ценностная, поведенческая, этимологическая, культурная «составляющие» концепта [Ляпин 1997: 18-19; Степанов 1997: 41; Карасик 2001: 10]. Концепт как сложный комплекс признаков имеет разноуровневую представленность в языке. Выбор того или иного метода при описании концептов обусловлен, в

первую очередь, тем, какую цель ставит перед собой исследователь. Наше внимание сосредоточено на изучении образной стороны концепта, фиксирующей когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании, поэтому мы выбираем метод метафорического моделирования концептосферы.

Традиционные единицы когнитивистики (фреймы и слоты), обладая более четкой, нежели концепт, структурой, могут использоваться для исследования метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса. Фреймово-слотовая организация многих концептуальных метафор (физиологической, морбиальной, сексуальной; криминальной, военной, театральной, спортивной; зооморфной, фитоморфной, метафоры дома и механизма и др.) достаточно разработана в словаре политических метафор А. Н. Баранова [Баранов 1994] и в монографии А. П. Чудинова [Чудинов 2003b]. Различные структуры сознания (фрейм, гештальт, схема, сценарий, пропозициональная структура и т.д.) в научном дискурсе рассматриваются как гипонимы концепта [Бабушкин 1996, Попова, Стернин 2000, Болдырев 2001] или, что, на наш взгляд, более убедительно, как части по отношению к целому [Ляпин 1997; Карасик, Слышкин 2001].

Как указывает А. П. Чудинов [2001: 44-46; 2003: 70-72], для описания метафорической модели необходимо охарактеризовать ее следующие признаки:

- исходную понятийную область (сферу-источник), к которой относятся неметафорические смыслы охватываемых моделью единиц;
- новую понятийную область (сферу-мишень), то есть понятийную область, к которой относятся метафорические смыслы соответствующих модели единиц;
- относящиеся к данной модели фреймы, каждый из которых понимается как фрагмент наивной языковой картины мира и которые структурируют исходную концептуальную сферу, а в метафорических смыслах служат для нетрадиционной ментальной категоризации сферы-магнита;

– составляющие каждый фрейм типовые слоты, то есть элементы ситуации, которые включают какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации;

– компонент, который связывает первичные (в сфере-источнике) и метафорические (в сфере-мишени) смыслы охватываемых данной моделью единиц, то есть выяснить, что дает основания для метафорического использования соответствующих слов;

– дискурсивную характеристику модели (типичные для соответствующих метафор концептуальные векторы, ведущие эмотивные характеристики, прагматический потенциал модели, ее взаимосвязи с экстралингвистическими факторами, взглядами и интенциями субъектов коммуникации);

– продуктивность модели, то есть способность к развертыванию на основе актуализации новых фреймов, слотов (степень продуктивности модели увеличивается по мере использования все новых и новых лексических единиц); частотность модели и при необходимости ее доминантность (если потенциал развертывания и частотность использования метафорической модели на данном этапе развития общества и языка значительно увеличиваются).

Классифицирование концептов: Наиболее удачной, на наш взгляд, является классификация концептов по трем основаниям, предложенная Г. Г. Слышкиным:

– С точки зрения тематики: эмоциональные концепты [Красавский 2001], образовательные концепты [Толочко 1999] и т.п.

– С точки зрения принадлежности к определенному типу дискурса: концепты педагогического дискурса, религиозного дискурса, политического дискурса и т.п.

– С точки зрения носителя следует различать индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, этнические, цивилизационные, общечеловеческие концепты [Слышкин 2004: 50-51]. По мнению В. П. Нерознака, о национальном концепте можно говорить лишь в том случае, если при переводе на другой язык нет дословного эквивалента соответствующего концепта [Неро-

знак 1998: 85]. При этом отмечается, что культурные концепты различаются по принадлежности тому или иному социальному слою общества, то есть «существуют ментальные образования, актуальные для этнокультуры в целом, для той или иной группы в рамках данной лингвокультуры и, наконец, для индивидуума [Карасик 2004: 118].

Исследователи различают концепты и по способу языковой репрезентации: концепты могут получать языковое выражение в лексической или фразеологической системах языка или находить грамматическое выражение. «Отдельные компоненты концепта могут быть названы в языке различными средствами – совокупностью слов, образующих определенное лексическое поле, фразеологическими единицами, паремиями, текстами, в которых толкуется соответствующий концепт, и т.д. Совокупность языковых средств, используемых для обозначения концепта или его отдельных компонентов, мы обозначаем как номинативное поле концепта» [Стернин 2005: 259]. По мнению М. В. Пименовой, «концепт репрезентируется при помощи сигнификата (содержания понятия), лексического значения и внутренней формы слова» [Пименова 2001: 11].

Чаще всего исследователи приписывают представительство концепта в языке слову, которое называют именем концепта [Вежбицкая 1997: 77-79; Арутюнова 1998: 543-640; Нерознак 1998: 84-85]. Но слово как основная единица номинации представляет обычно концепт не полностью, а передает своим значением один или несколько концептуальных признаков [Попова, Стернин 2003: 38]. Концепт, как правило, соотносится более чем с одной лексической единицей, в конечном итоге соотносим с планом выражения лексико-семантической парадигмы [Панченко 1999: 6]. Высказывается мысль о том, что полное семантическое описание концепта складывается из описаний синтагматических и парадигматических связей слова-имени концепта [Кубрякова 1991: 118]. Исследователи для описания концепта используют термин «семиотическая плотность», имея в виду представленность концепта целым рядом языковых синонимов (слов и словосочетаний), тематических

рядов и полей, пословиц и поговорок, символов и т.д. [Карасик 1996; Москвин 1997: 67; Степанов, Проскурин 1993: 29].

В центре нашего внимания находятся образовательные концепты (с точки зрения тематики); концепты педагогического дискурса (с точки зрения принадлежности к определенному типу дискурса); концепты макрогрупповые, функционирующие в сознании педагогов, (с точки зрения носителя); концепты, получившие выражение в лексической системе языка (по способу языковой репрезентации).

Итак, в параграфе представлены разные подходы к определению термина *концепт*, выявлены аспекты его анализа, описана структура концепта; рассматриваются методы описания и классификация концептов, а также обосновывается методика исследования метафорической репрезентации концептов.

1.2. Педагогический дискурс как предмет лингвистического изучения

В данном параграфе обосновывается выбор педагогического дискурса, дается определение термину *дискурс*, рассматриваются подходы к изучению дискурса, уточняется определение дискурс-анализа, рассматривается типология дискурса, а также специфика и степень изученности педагогического дискурса.

Уточнение определения дискурса: Дискурс – фр. *discours*, англ. *discourse*, от лат. *discursus* «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор». Исследователей дискурса объединяет стремление изучать не абстрактную языковую систему, а живую речь, функционирование языка в условиях реального общения. Дискурс представляет собой сложное лингвистическое явление, неоднократно исследователи указывали на то, что анализ дискурса – междисциплинарная область знания, находящаяся на стыке лингвистики, социологии, психологии, этнографии, стилистики, философии и т.д.

Теория дискурса до сих пор находится в стадии формирования, о чем свидетельствует отсутствие общепринятого определения термина, а также устоявшихся вариантов произношения (с ударением на первом или втором слоге). Но, несмотря на многозначность основного понятия, теория дискурса является одним из наиболее активно развивающихся направлений современного языкознания. Написаны монографии, опубликовано большое количество обзорных статей по данной проблематике [см., напр.: Карасик 2002, Кибрик 2003, Кубрякова 2000, Макаров 1998, Степанов 1995, Цурикова 2002].

По мнению П. Б. Паршина, наиболее отчетливо выделяются два основных класса употребления термина *дискурс*, соотносящихся с различными национальными традициями и вкладами конкретных авторов [см. www.srugsosvet.ru]. К первому классу относятся собственно лингвистические употребления этого термина, исторически первым из которых было его использование в названии статьи «Дискурс-анализ» американского лингвиста Зеллига

Харриса [Харрис 1952: 1-2]. За собственно лингвистическими употреблениями термина *дискурс* просматриваются попытки уточнения и развития традиционных понятий – «речь», «текст» и «диалог».

Переход от понятия «речь» к понятию «дискурс» связан со стремлением ввести в классическое противопоставление языка и речи, принадлежащее Ф. де Соссюру, некоторый третий член – нечто парадоксальным образом «более речевое», нежели сама речь, и одновременно более формальное и тем самым «более языковое». С одной стороны, дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию, и в силу этого как категория с более отчетливо выраженным социальным содержанием. С другой стороны, реальная практика современного (с середины 1970-х годов) дискурсивного анализа сопряжена с исследованием закономерностей движения информации в рамках коммуникативной ситуации, описанием некоторой структуры диалогового взаимодействия. При этом, однако, подчеркивается динамический характер дискурса, что делается для различения понятия «дискурс» и традиционного представления о тексте как статической структуре. Как уже отмечалось, термин *дискурс*, как он трактуется в современной лингвистике, близок по смыслу к понятию «текст», однако подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения; в противоположность этому текст мыслится преимущественно как статический объект. П. Б. Паршин рассматривает дискурс как включающий одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст, и ее результат, т.е. текст. Таким образом, *дискурс* понимается широко – как все то, что говорится и пишется, как речевая деятельность. Широкое употребление дискурса как родовой категории по отношению к понятиям «речь» и «текст» сегодня все чаще встречается в лингвистической литературе [см., напр.: Богданов 1990а; Кашкин 2005 и др.].

Второй класс употреблений термина «дискурс», в последние годы вышедший за рамки науки и ставший популярным в публицистике, восходит к французским структуралистам и постструктуралистам, и прежде всего к

М.Фуко, хотя в обосновании этих употреблений важную роль сыграли также А. Греймас, Ж. Деррида, Ю. Кристева; позднее данное понимание было отчасти модифицировано М. Пешё и др. За этими употреблениями просматривается стремление к уточнению традиционных понятий стиля (в максимально широком значении, которое имеют в виду, говоря «стиль – это человек») и индивидуального языка. Понимаемый таким образом термин *дискурс* описывает способ говорения и обязательно имеет определение – какой или чей дискурс. Можно было бы сказать, что дискурс в данном понимании – это стилистическая специфика и стоящая за ней идеология.

В. Е. Чернявская, обобщив различные понимания дискурса в отечественном и зарубежном языкознании, также выделяет два основных подхода к определению дискурса: во-первых, дискурс – это «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве», и, во-вторых, дискурс можно рассматривать как «совокупность тематически соотнесенных текстов» [Чернявская 2001: 14, 16].

М. Л. Макаров, синтезируя наиболее важные теории, касающиеся исследований дискурса, предлагает три подхода к определению данного термина. Первый подход осуществляется с позиций структурно ориентированной лингвистики и определяет дискурс просто как язык выше уровня предложения или словосочетания. Второй подход дает функциональное определение дискурса и предполагает обусловленность анализа функций дискурса изучением функций языка в широком социокультурном контексте. Третий вариант определения подчеркивает взаимодействие формы и функции, определяя дискурс как высказывание [Макаров 2003: 86].

По мнению В. И. Карасика, «с позиций лингвистики речи дискурс – это процесс живого вербализуемого общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи», а «с позиций социолингвистики дискурс – это общение людей, рассматриваемое с позиций их принад-

лежности к той или иной социальной группе» [Карасик 2004: 232-233]. Наряду с лингвистическим и социолингвистическим подходами к определению дискурса, исследователь выделяет прагмалингвистический подход, суть которого состоит в освещении способа общения в самом широком смысле» [Карасик 2004: 239].

Ю. С. Степанов, анализируя понимание дискурса рядом авторов (Т. ван Дейком, В. Кинчем, В. Демьянковым, Т. Николаевой, П. Серио), утверждает, что дискурс – это своего рода «язык в языке», существующий, однако, не в виде специальной грамматики и лексики, как обычный язык, а представленный в виде особой социальной данности, существующий «прежде всего и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, – в конечном счете – особый мир» [Степанов 1995: 44-45]. По мнению исследователей, в лингвистическом анализе дискурса демонстрация этого своеобразия и составляет главную его цель: «дискурс... создается в целях конструирования особого мира» [Кубрякова 2004: 525].

С этим определением дискурса смыкается определение Н. Д. Арутюновой, рассматривающей дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст в событийном аспекте; речь... как целенаправленное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова 1990б: 136-137].

В нашем диссертационном исследовании термин *дискурс* понимается традиционно, как совокупность тематически или культурно взаимосвязанных текстов, допускающая развитие и дополнение другими текстами [Баранов 1996: 179]. Мы присоединяемся к мнению тех лингвистов, которые считают, что различные теоретические подходы к пониманию термина *дискурс* необходимо рассматривать не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие, состав-

ляющие единую парадигму современного научного знания [Хилханова 1999: 23; Милевская 2002].

Таким образом, объективное изучение какого-либо вида дискурса предполагает его сегментацию и направлено на освещение лингвистических особенностей корпуса текстов, представляющих дискурс. В качестве необходимого условия формирования и понимания смысла текстов должны учитываться обстоятельства, сопровождающие описываемые в тексте события, фон, поясняющий эти события, оценку участников события, информацию, соотносящую дискурс с событиями (знания о мире, мнения, установки, цели адресата) [Демьянков 1982: 7; Караулов 1989: 8].

Подходы к изучению дискурса. В науке выделяются разные подходы к изучению дискурса. Дискурсивный анализ, будучи молодой дисциплиной, весьма неоднороден, и никакого единого подхода, разделяемого всеми специалистами по дискурсу, не существует. Однако можно выделить наиболее популярные на сегодняшний день подходы. На первом месте следует указать направление, известное как анализ бытового диалога. Другие ведущие направления дискурсивного анализа в основном группируются вокруг исследований отдельных ученых и их непосредственных последователей. Следует упомянуть такие школы, как исследование информационного потока У. Чейфа, исследования связей между грамматикой и межличностным взаимодействием в диалоге (С. Томпсон, Б. Фокс, С. Форд), когнитивную теорию связи дискурса и грамматики Т. Гивона, экспериментальные дискурсивные исследования Р. Томлина, «грамматику дискурса» Р. Лонгейкра, «системно-функциональную грамматику» М. Хэллидея, исследование стратегий понимания Т. ван Дейка и У. Кинча, общую модель структуры дискурса Л. Полањи, социолингвистические подходы У. Лабова и Дж. Гамперса, психолингвистическую «модель построения структур» М. Гернсбакер, а в несколько более ранний период также исследования дискурса Дж. Граймса и Дж. Хайнса. Разумеется, этот перечень далеко не полон – дискурсивный анализ представляет собой конгломерат разрозненных (хотя и не антагонистических) на-

правлений. И это, по утверждению исследователей, далеко не полный список.

Нам близок подход П. Б. Паршина, различающего две различные группы работ – те, которые исследуют построение дискурса, и те, которые исследуют понимание дискурса адресатом [www.crugosvet].

Наше диссертационное исследование выполнено в русле традиции, связанной с изучением метафорической структуры дискурса, устроенного, как и другие языковые сущности (морфемы, слова, предложения), по определенным правилам, характерным для данного языка. Г. Г. Слышкин, например, считает возможным «рассмотрение дискурса как совокупности апелляций к определенным концептам» [Слышкин 2004: 109].

Следует различать разные уровни структуры дискурса – макроструктуру (глобальную структуру) и микроструктуру (локальную структуру). Различными исследованиями, связанными с макроструктурой дискурса, занимались Е. В. Падучева, Т. ван Дейк, Т. Гивон, Э. Шеглофф, А. Н. Баранов, Г. Е. Крейдлин и др. Мы изучаем макроструктуру педагогического дискурса, то есть «обобщенное описание основного содержания дискурса, которое адресат строит в процессе понимания» [Дейк 1994]. Метафоры, на наш взгляд, отражают макроструктуру дискурса, так как суммируют информацию, которая удерживается в течение достаточно длительного времени в памяти людей, услышавших или прочитавших тексты, составляющие некоторый дискурс. Наличие метафорических моделей, обобщающих стереотипные представления о действительности, решающим образом влияет на форму порождаемого дискурса. Такой подход предполагает изучение дискурса как когнитивно-семантического явления в виде фреймов, сценариев, ментальных схем, т.е. различных моделей репрезентации концептов в сознании.

Дискурс-анализ как междисциплинарное направление, изучающее дискурс (дискурсивные практики), начинает развиваться с середины 1960-х годов. Оформление дискурсивного анализа как научной дисциплины относится скорее к 1970-м годам. В это время были опубликованы важные работы ев-

ропейской школы лингвистики текста (Т. ван Дейк, В. Дресслер, Я. Петефи и др.) и основополагающие американские работы (У. Лабов, Дж. Граймс, Р. Лонгейкр, Т. Гивон, У. Чейф). К 1980–1990-м годам относится уже появление обобщающих трудов, справочников и учебных пособий – таких как «Дискурсивный анализ» [Дж. Браун, Дж. Юл 1983], «Структуры социального действия: Исследования по анализу бытового диалога» (редакторы – Дж. Аткинсон и Дж. Херитидж 1984), четырехтомный «Справочник по дискурсивному анализу» (под редакцией Т. ван Дейка, 1985), «Описание дискурса» (под редакцией С. Томпсон и У. Манн, 1992), «Транскрипция дискурса» [Дюбуа 1993], «Дискурсивные исследования» [Ренкем 1993], «Подходы к дискурсу» [Шиффрин 1994], «Дискурс, сознание и время» [Чейф 1994], двухтомный труд «Дискурсивные исследования: Междисциплинарное введение» (под редакцией Т. ван Дейка, 1997).

В настоящее время дискурсивный анализ вполне институционализировался как особое научное направление. Издаются специализированные журналы, посвященные анализу дискурса, – «Text» и «Discourse Processes». Наиболее известные центры дискурсивных исследований находятся в США – это университет Калифорнии в Санта-Барбаре (У. Чейф, С. Томпсон, М. Митун, Дж. Дюбуа, П. Клэнси, С. Камминг и др.), университет Калифорнии в Лос-Анджелесе (Э. Шеглофф, один из основателей анализа бытового диалога), университет Орегона в Юджине (Т. Гивон, Р. Томлин, Д. Пэйн, Т. Пэйн), Джорджтаунский университет (центр социолингвистических исследований, среди сотрудников которого – Д. Шиффрин). В Европе следует указать Амстердамский университет, где работает классик дискурсивного анализа Т. ван Дейк [Кибрик, Паршин: www.crugosvet].

В XXI веке познавательные установки в науке о языке продолжают меняться, и набирает силу мнение, в соответствии с которым никакие языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления, без учета их дискурсивных аспектов. Поэтому дискурсивный анализ становится одним из центральных разделов лингвистики.

При употреблении термина *дискурс-анализ* (также как при употреблении термина *дискурс*) возникает опасность терминологической многозначности. М. Л. Макаров описывает функционирование термина в трех значениях [Макаров 2003: 99]: в самом широком смысле дискурс-анализ – это интегральная сфера изучения языкового общения с точки зрения его формы, функции и ситуативной, социально-культурной обусловленности; в узком смысле дискурс-анализ – это наименование традиции анализа Бирмингемской исследовательской группы; и, наконец, дискурс-анализ рассматривается как грамматика дискурса, близкое, но не тождественное лингвистике текста направление. Главной тенденцией развития дискурс-анализа, по словам М. Л. Макарова, «является его общая интерпретативная направленность» [Макаров 2003: 118].

Типология дискурса: При изучении дискурса встает вопрос о его классификации, существующих типах и разновидностях. Самое главное разграничение в этой области – противопоставление устного и письменного дискурса. Это разграничение связано с каналом передачи информации: при устном дискурсе канал акустический, при письменном – визуальный. В своем диссертационном исследовании мы анализируем письменный дискурс. По каналу общения принято также разграничивать контактный и дистантный, виртуальный и реальный типы дискурса.

По мнению В. И. Карасика, можно выделить два основных типа дискурса с позиций социолингвистики: персональный (лично-ориентированный) и институциональный. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института» [Карасик 2000: 5-20]. Также исследователь противопоставляет по способу общения информативный и фасцинативный, содержательный и фатический, несерьезный и серьезный, ритуальный и обыденный, протоколируемый и непротоколируемый типы дискурса [Карасик 2004: 357].

Более частные различия между разновидностями дискурса описываются с помощью понятия жанра. Это понятие первоначально использовалось в ли-

тературоведении для различения таких видов литературных произведений, как, например, новелла, эссе, повесть, роман и т.д. М. М. Бахтин и ряд других исследователей предложили более широкое понимание термина «жанр», распространяющееся не только на литературные, но и на другие речевые произведения. В настоящее время понятие жанра используется в дискурсивном анализе достаточно широко, но для нашего исследования учет жанровой специфики исследуемых текстов не является необходимым и не влияет на достоверность результатов.

Специфика и степень изученности педагогического дискурса: Важнейшей тенденцией развития современного мира, обусловленной переходом к информационному обществу, выступает повышение роли образования, выделение его в качестве одного из главных приоритетов. Обратимся к рассмотрению специфики педагогического дискурса, который относится лингвистами к институциональным формам общения. Институциональность педагогического дискурса проявляется в первую очередь изначальной установкой на статусное неравноправие его субъектов – учителя и ученика, поскольку сама сущность профессии педагога «накладывает монополию на ведение коммуникации и любая попытка изменить изначально заданный коммуникативный сценарий воспринимается как отклонение от нормы» [Шейгал, Черватюк 2005: 43]. Нормы институционального дискурса отражают этнические ценности социума в целом и ценности определенной общественной группы, образующей институт.

Итак, педагогический дискурс организуется в рамках определенного социального института (учебного заведения); по содержанию является лично-ориентированным (цель, методы и средства связаны с развитием личности ребенка в организованном процессе социального воспитания); характеризуется статусно-ролевыми отношениями участников общения (учителя и ученика) и имеет определенную цель (социализация нового члена общества) [Карасик 2004].

Вслед за социологами [Маркович 1993: 155; Комаров 1994: 104; Радугин 1996: 120; Фролов 1997: 81] под социализацией мы понимаем процесс неорганизованного и организованного воздействия общества на индивида с целью формирования личности, которая отвечает потребностям данного общества.

А. К. Михальская акцентирует особую важность изучения педагогического дискурса, называя его анализ основой «для решения ключевой проблемы современной отечественной педагогической риторики – нахождения путей достижения актуального педагогико-риторического идеала – гармонизирующего педагогического диалога» [Михальская 1998: 389].

Наибольший вклад в исследование педагогического дискурса внесла педагогическая наука. Анализ тематики защищенных диссертаций, проведенный А. С. Белкиным в книге «Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы), помогает составить представление о приоритетных и актуальных направлениях исследования, таких как проблемы становления личности педагога, совершенствование содержания и структуры профессионально-педагогического образования, педагогическая диагностика, проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания, исследования по истории отечественного образования и др. [Белкин 2005].

Психолого-педагогические основы профессионального мышления педагогов рассматривали такие исследователи как В. П. Андронов, О. С. Анисимов, Н. Ю. Бочарова, К. М. Бырлина, Д. В. Вилькеев, Л. Л. Гурова, Л.А. Игнатъева и М. М. Кашапов. Под *педагогическим мышлением*, мы вслед за А. С. Белкиным, понимаем способность отражать педагогическое явление и определять понимание сущности педагогического процесса [Белкин 2005: 242-243].

В отечественной науке на современном этапе ее развития известные педагоги, психологи и лингвисты все чаще обращаются к проблемам *педагогического общения* (Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский; Б. С. Гершунский; И. К. Журавлев; В. А. Кан-Калик; А. А. Леонтьев; А. А. Мурашов; Н. О. Прохорова; И. И. Рыданова; В. В. Чечет; С. А. Шейн и др.). Педагоги-

ческое общение – специфическая разновидность речевого общения, которая диктует иные критерии эффективности, нежели, например, просто информационная концепция речевого общения.

По мнению Н. С. Зубаревой, «многофункциональность педагогического взаимодействия, его сложность и лингвистическая неизученность вызвали появление новой отрасли знания – педагогической лингвоэтологии, которая исследует речевое поведение учителя и ученика в процессе общения» [Зубарева 2001]. Этология – наука о поведении, от греч. *ethos* (обычай) и *logos* (знание). Акцентируется важность правильного отбора учителем языковых средств в процессе речевого воздействия на ученика: «слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, оно должно стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности» [Кан-Калик 1987: 117]. Концептуальная система лингвоэтологии во многом разработана такими крупнейшими лингвистами как Дж. Сирл, Б. Рассел, Х. Грайс, Дж. Остин, представляющими оксфордскую школу. Многие исследователи, работающие в области педагогической лингвоэтологии, определяют свой объект термином «*Language in Classroom*» – дословно – язык в классной комнате. Базовой минимальной единицей педагогического дискурса называется речевой акт [Остин 1962].

Интересы немногочисленных пока отечественных исследователей-лингвистов педагогического дискурса концентрируются на субъектах речевого общения и особенностях их взаимодействия в сложном институциональном дискурсе [Зубарева 2001; Карасик 1999; Коротева 1999; Лемяскина 1999; Ленец 1999; Милованова 1998; Михальская 1998; Мурашов; Носар 2002; Токарева 2005]. По мнению А. К. Михальской, педагогическая лингвоэтология «призвана обеспечить систему описания педагогического речевого поведения и представления процесса реального педагогического речевого взаимодействия в целях его осмысления будущим педагогом, выработки соответствующих рекомендаций и обучения эффективному речевому поведению» [Михальская 1998: 306-307].

В центре исследовательского внимания П. В. Токаревой находится школьный письменный учебный дискурс. Изучаются когнитивные, прагматические, диалоговые и риторические стратегии и тактики, характерные для текстов школьных учебников как формы репрезентации письменного учебного дискурса [Токарева 2005].

Ж. В. Милованова разрабатывает актуальную проблему изучения речевых жанров педагогического дискурса. Исследователю представляется возможным выделить в сложившейся практике педагогического общения следующие жанры, различные по своим целям и языковому выражению: 1. фактика (организационный) 2. объяснение и изложение 3. эвристика (стимулирование и диалогизация) 4. упражнение 5. контроль 6. регламентирующий (воспитательный). Материалом исследования становятся тексты, репрезентирующие жанр контроля в педагогическом дискурсе, а именно тесты (психологические, лингводидактические, педагогические) как объективное средство диагностики [Милованова 1998].

По сравнению с письменным, устный дискурс более подробно исследован, о чем свидетельствует количество научных работ, посвященных его изучению, а также их более широкая проблематика: коммуникативное поведение младшего школьника (на основании психолингвистического исследования) [Лемяскина 1999]; особенности речевого поведения учителя с учетом национального фактора [Ленец 1999]; речевая деятельность учителя на уроке с точки зрения выполнения функции презентации знаний [Коротеева 1999]; коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса и речевой агрессии, свидетельствующей о деформации отношений в системе «педагог-ученик» [Зубарева 2001]; семантика жестовых выражений в структуре аргументированного учебного дискурса [Носар 2002].

Специалисты уделяют большое внимание социально-коммуникативным характеристикам участников педагогического дискурса, описанию стилей педагогического общения (демократического, авторитарного и либерального) и типов речевого воздействия (социальные воздействия, волеизъявления,

разъяснение и информирование, оценочные и эмоциональные речевые воздействия) [Коротеева 1999].

Таким образом, доминирующим направлением в лингвистическом изучении педагогического дискурса в настоящее время является рассмотрение коммуникативного поведения и речевого взаимодействия учащегося и педагога.

В центре нашего исследовательского внимания находится подход к моделированию дискурса, связанный главным образом с обобщенным представлением его концептуальной организации – его когнитивным аспектом с целью изучить метафорические представления педагогов об ученике, учителе, уроке, оценке, школе, образовании, знании.

Когнитивный подход к изучению педагогического дискурса развивает О. В. Толочко, анализируя нейтральные и иронически маркированные дефиниции некоторых понятий, относящихся к концепту *«образование»*. В качестве источников взяты англо и русскоязычные словари [Толочко 1998]. Другая статья О. В. Толочко выполнена на материале произведений художественной литературы и посвящена изучению метафорики концепта *«школа»*. Автор статьи приходит к выводу, что в репрезентации концепта *«школа»* преобладают метафоры с ярко негативным прагматическим потенциалом: образы ВОЙНЫ, АДА, КАТОРГИ, СУДА и т.п. [Толочко 1999]. Судя по единичным публикациям, направленным на исследование метафорической репрезентации отдельных концептов, отечественная педагогическая метафорология находится в начальной стадии развития.

Более исследован феномен педагогической метафоры в зарубежной науке, о чем свидетельствует обзорная статья Э. В. Будаева и А. П. Чудинова «Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике». По мнению авторов обзора, в зарубежной лингвистике метафоры исследуются с точки зрения их функций в педагогическом общении и с позиций их уместности в педагогической коммуникации, а «изучение метафорического репертуара того или иного педагога помогает лучше понять подсознательные механизмы

его деятельности и подлинное отношение к той или иной проблеме» [Будаев, Чудинов 2006]. Э. В. Будаев и А. П. Чудинов отмечают, что многочисленные проблемы, вовсе не изученные в отечественной метафорологии, во многом решены в зарубежной когнитивистике: изучена метафорическая концептуализация образовательного процесса и его участников в речи педагогов (А. Сфард, К. Грэхем, К. Ормелл и мн. др.); исследован метафорический арсенал студентов (М. Бозлк); выявлены противоречия в метафорической репрезентации концептосферы «Образование» в сознании преподавателей и учащихся (Д. Инбар); выработаны рекомендации по использованию метафор в подготовке педагогов (Л. Голдштейн, Р. Мейер, М. Осборн, У. Стоффлет, Д. Картер и др.); проведены исследования по выявлению «неудачных» педагогических метафор (Г. Паппас), изучено использование метафор в педагогической коммуникации применительно к различным образовательным областям (информатике, литературе, химии, философии, геологии, менеджмента и т.д.); исследуется национальная специфика педагогической метафорики (Л. В. Пейн).

Даже количественное сопоставление работ, посвященных исследованию педагогической метафоры в отечественной и зарубежной лингвистике, убеждает в необходимости изучения метафорической структуры отечественного педагогического дискурса и актуальности подобного исследования.

Для описания конкретного типа институционального дискурса, например педагогического, по мнению В. И. Карасика, целесообразно рассмотреть его следующие компоненты: 1) участники, 2) хронотоп, 3) цели, 4) ценности (в том числе и ключевые концепты), 5) стратегии, 6) материал (тематика), 7) разновидности и жанры, 8) прецедентные (культурогенные) тексты, 9) дискурсивные формулы [Карасик 2004: 251]. Необходимо учитывать статусно-ролевые отношения (учитель-ученик); цель общения (в педагогическом дискурсе – социализация нового члена общества) и место общения (школа).

По словам В. И. Карасика, «специфика институционального дискурса раскрывается в его типе, т.е. в типе общественного института, который в

коллективном языковом сознании обозначен особым именем, обобщен в ключевом концепте этого института» [Карасик 2000: 8]. Исследователь называет ключевым для педагогического дискурса концепт «*образование*».

На наш взгляд, специфика педагогического дискурса проявляется в целой системе базисных концептов, а не только в концепте «*образование*». В нашем исследовании в качестве центральных, выделяются семь концептов: «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*», репрезентирующих базовые компоненты структуры педагогического дискурса. Выбор концептов продиктован логикой и структурой образовательного процесса. Главные фигуры педагогической деятельности – учитель-предметник и ученик; главные элементы педагогического пространства – урок и его предметное содержание – знание; все вместе – это составляющие образовательного процесса, который осуществляется в школе с использованием оценок. Концепты, выбранные нами для лингвистического анализа, на наш взгляд, обеспечивают связность дискурса. Американский лингвист Т. Гивон выделяет четыре типа локальной связности: референциальную или тождество участников, пространственную, временную и событийную. При этом глобальная связность дискурса обеспечивается единством темы.

Итак, анализ педагогического дискурса в 70-е годы XX в. выделился как особая (частная) область общего дискурс-анализа. В настоящее время отечественный педагогический дискурс, по сравнению с другими видами институционального дискурса, например, с политическим, экономическим или рекламным дискурсом, менее изучен. Недостаточная изученность отечественного педагогического дискурса (в том числе педагогической метафоры) становится особенно заметной при сопоставлении российской и зарубежной публицистики.

1.3. Концептуальная метафора в педагогическом дискурсе

В современном обществе изменились роль и место образования в ценностной системе отдельных социальных групп и личности, появились новые акценты его содержания. Вместе с тем продолжают существовать традиционные образы, наиболее характерные для педагогического сознания, которые мы выявляем через анализ концептуальной метафоры, репрезентирующей базисные концепты педагогического дискурса.

Анализ метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса дает возможность изучить сознание педагогов (педагогическое сознание). В педагогическом энциклопедическом словаре *сознание* определяется как «непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его внутреннем опыте и предвосхищающих его практическую деятельность» [ПЭС 2003: 266]. Психологами и педагогами неоднократно отмечалось, что отражение сознания в речи – это огромная проблема, требующая многих усилий для своего разрешения. По А. Н. Леонтьеву, «сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [Леонтьев 1975: 280]. А формирование профессионального образа мира является одной из задач обучения специальности. Вообще, процесс обучения может быть понят как процесс формирования инвариантного образа мира, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной основой для эффективной деятельности человека в нем [Леонтьев 1975: 273]. Функция сознания состоит в том, чтобы субъект мог действовать на основе возникающего субъективного образа. При помощи метафор становится возможным описание языкового сознания, сформировавшегося при присвоении определенной профессиональной культуры. Вслед за Е. А. Климовым можно предположить существование особых образов мира в разнотипных профессиях [Климов 1995]. В процессе совместной деятельности специалисты воспринимают и

обрабатывают сходную информацию, которая объединяет их концептуальные системы. «Профессиональная деятельность накладывает отпечаток на мировоззрение человека и находит отражение в системе концептов, объединяющих группы людей по профессиональному и социальному признакам» [Харченко 2000: 190], а метафорическое моделирование является одним из плодотворных методов анализа содержания педагогического сознания.

Роль метафор в сфере образования, в понимании и моделировании базисных концептов педагогического дискурса только начинает привлекать внимание отечественных исследователей. Несомненно, что существуют метафоры, общие для всех педагогов независимо от эпохи и индивидуального стиля. Очень значимы в этом контексте идеи А. Н. Веселовского, который стремился выявить истоки «вековых метафор» и определить причины воспроизводимости этих метафор в новых условиях, выяснить, в чем причины их «емкости по отношению к новым вопросам чувства, подготовленного широкими образовательными и общественными течениями» [Веселовский 1989: 153].

Концептуальная метафора широко используется в педагогической публицистике и является органичным средством описания педагогической действительности. Это вполне закономерное явление для текстов, относящихся к сфере образования, ведь одна из целей педагогического дискурса – передача опыта и популяризация научных знаний, что предопределяет использование образности. Метафорическое словоупотребление выполняет в педагогическом дискурсе очень важные функции (когнитивная, номинативная, сигнификативная, коммуникативная, прагматическая, изобразительная, инструментальная, моделирующая, гипотетическая) [Харченко 1992].

Метафоры позволяют выявить такие стороны исследуемых концептов, которые отсутствуют в определениях педагогических словарей, но при этом отображают картину реального функционирования концептов в педагогическом сознании. Лингвистической аксиомой стало утверждение Дж. Лакоффа и М. Джонсона о том, что «наша концептуальная система в значительной

степени метафорична» [Лакофф, Джонсон 2004: 25]. Метафоры расширяют понятийное значение слов, дают ключ к пониманию исследуемого явления, структурируют педагогические знания, создавая единую картину мира.

Система метафорических моделей (концептуальных метафор) – это система с фиксированным, хотя и не всегда жестко, спектром смыслов. Различные метафоры могут структурировать разные аспекты одного концепта. Каждая из них формирует определенный взгляд на концепт и структурирует одно из многих его свойств, избирательно фиксируя те стороны объектов, которые важны для педагогов. Мы рассматриваем метафоры как источник данных, с помощью которого можно выявить общие принципы восприятия важнейших для педагогического дискурса концептов. Существует ряд лингвистических исследований, подтверждающих, что метафоры в значительной степени моделируют реальность и представляют собой важный шаг в понимании того, как дискурс и функционирующие в нем концепты устроены «на самом деле». Например, В. И. Карасик считает моделирование культурных концептов одним из путей выявления ценностей педагогического дискурса [Карасик 1996].

Метафоры обеспечивают связность педагогического опыта, так как не только структурируют представления об объектах (предметах) познания, но и задают образец интерпретации этих объектов (предметов). Концептуальные метафоры отсылают к миру реальности (другой области) не для того, чтобы копировать его, а для того, чтобы предписать новое прочтение [см. Лакофф, Джонсон 2004]. О. Филиппова, называя метафору инструментом управления пониманием, обращает внимание на то, что метафора в речи учителя – это прием программирования понимания адресатом смысла речи [Филиппова 2000: 17]. Семантическая емкость метафоры делает необходимым ее использование в педагогическом дискурсе. Эксплицитно или имплицитно метафоры используются во всех педагогических подходах и системах. Палитра метафор, вербализующих базисные концепты педагогического дискурса, предоставляет педагогам возможность выражать некоторую часть их представлений

о мире, о взаимоотношениях учителя и ребенка, семьи и школы, ученика и коллектива, о сущности процессов образования и воспитания. Например, для одних педагогов ученик – это ЧИСТАЯ ДОСКА, ПОДАТЛИВАЯ ГЛИНА, ПЛОВЕЦ В МОРЕ ЗНАНИЙ, ТАЙНА ЗА СЕМЬЮ ПЕЧАТЯМИ, а для других – это СОЛДАТИК НА ВОЙНЕ С БЕЗГРАМОТНОСТЬЮ. Любимые метафоры могут сказать о педагоге и педагогической системе не менее чем многословные декларации и логические определения педагогического словаря. «Пусть кто-то намеренно стремится скрыть только лишь от других или от себя самого, что он бессознательно носит в себе – язык выдаст все» [Клемперер 1998: 20]. Доминирующие в педагогическом дискурсе метафоры удерживают в себе смыслы воспитания, их перевод на язык точных формулировок приводит к упрощению, которое выражается в потере трудновосполнимой эмоционально-личностной стороны. Именно поэтому мы считаем важным изучение функционирования метафор, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса и обобщающих опыт работы многих педагогов.

Метафоры взаимодействуют с содержанием образования и помогают выстроить педагогические взгляды в систему. Так, базисные педагогические метафоры находят свое отражение в моделях учебного процесса. На наш взгляд, метафорический материал объединяется вокруг нескольких основных педагогических идей. Так, например, М. В. Кларин в своей книге «Инновации в обучении: метафоры и модели» рассматривает реализацию технологической и поисковой метафор в технологических и поисковых моделях обучения соответственно. По мнению исследователя, «инновационные подходы к обучению можно разделить на два типа, которые соответствуют метафорам образовательного процесса» [Кларин 1997: 9]. Технологический подход к обучению нацелен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний, следование предъявленным эталонам и формирование способов действий по заданному образцу. Такой подход к обучению описывается с помощью технологической метафоры. Подход второго типа, описанный М. В. Клариним, – это инновации-трансформации, преобразующие традиционный учебный процесс,

направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности, что предполагает формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний. Этот подход получил развитие в последние десятилетия, после широкого пересмотра школьных программ в 1960-70-е годы и особенно на рубеже 1980-90-х годов, и реализуется в концептуальной метафоре ОБУЧЕНИЕ – это ТВОРЧЕСТВО (ИСКУССТВО). Метафорические модели, объективирующие базисные концепты педагогического дискурса, предлагают целостную картину учебной деятельности. Освоение любой педагогической разработки, любого дидактического подхода связано с принятием лежащей в их основе метафоры. Это, в свою очередь, означает, что, «принимая ту или иную метафору обучения, учитель принимает и определенное мировосприятие, реализующееся в обстановке обучения; не только соответствующий инструментарий, но также и ограничения, которые метафора накладывает на картину обучения» [Кларин 1997: 215].

Метафоры помогают обобщить результаты теоретических и научно-экспериментальных поисков, проводимых в течение длительного времени в отечественной педагогике.

О роли метафоры в образовательном процессе как одного из эффективных способов организации познавательной деятельности говорят сами педагоги. В частности метафоры способны улучшить понимание и запоминание изучаемых явлений. В англоязычном педагогическом дискурсе метафоры, позволяющие облегчить решение учебных задач, получили название «поучительные» [Mayer 1993]. Например, Е. Н. Ильин объясняет роль метафор в развитии учебных навыков учащихся вечерней школы так: «Стоило написать в конце сочинения или сказать устно: *«сорвал резьбу»*, и тому, кому это адресовалось, все было совершенно ясно: *«переборщил»*, *«перебрал»*, *«перестарался... Это слесарю. Шоферу – другое: «резко переключил скорости»*. Крановщику посоветуешь *«соблюдать технику безопасности»*. Словом, сколько профессий, столько и «образных» советов. Их действие подчас повергало в

изумление меня самого. Другой раз целый урок объясняешь, как написать сочинение, выстроить устный ответ, и – никакого толку. А тут простой, казалось бы, прием – увязка с тем, что делает человек на работе каждый день, – и долгих наставлений, поучений не надо» [Ильин 1994: 60-61].

Метафоры в учебном языке могут быть использованы на самых разных уроках. Е. Г. Петрянкина, учитель начальных классов школы №80 г. Тюмени, на уроке русского языка, посвященном предложению, рассказывает детям: «Предложение-поезд состоит из вагончиков-слов. Все вагончики связаны между собой. Первый слово-вагончик как бы смотрит, куда ехать, на нем большая ответственность, поэтому мы пишем его с большой буквы. А последнее слово-вагончик завершает поезд. Закроем его на ключ, чтобы никто не выпал, – поставим точку. Примером использования метафоры как прекрасного способа стимуляции творческого восприятия, мыслительных процессов может служить и урок методики преподавания математики в педагогическом колледже (преподаватель Ю. Ю. Кузнецова. Когда студенты стали затрудняться в методическом определении задачи (забыли, что вопрос и условия задачи должны быть связаны), преподаватель, чтобы напомнить об этом, использует метафору – приводит пример такой задачи: «У младенца Кузи два зуба,. У бабушки – три. Сколько зубов у дедушки?» Студенты сразу понимают, в чем тут дело, *что* они забыли, а затем самостоятельно формулируют полное определение [см. Булатова 2006: 103-104]. Это только часть примеров создания метафор, связывающих научный материал с жизненным опытом учеников и, безусловно, заслуживающих отдельного изучения.

А. К. Михальская в учебном пособии «Педагогическая риторика» приводит интересные примеры, раскрывающие особую роль метафоры в педагогическом дискурсе. Дискурс понимается как процесс речевого поведения, а также как динамический процесс использования языка в качестве инструмента общения, с помощью которого субъекты речевого взаимодействия в определенной ситуации выражают значения и осуществляют свои речевые намерения. Метафора, в свою очередь, рассматривается как своеобразная емкая

языковая (или речевая) форма эксплицитного выражения сложного комплекса невербальных образных значений. Например, для формирования представления об ораторе может быть использован «образ ПУТЕШЕСТВЕННИКА по неизведанной местности, причем задача говорящего состоит в том, чтобы речь его представляла слушателю (аудитории) как бы карту, по которой последний может ориентироваться» [Михальская 1998: 412].

Обращаясь к проблеме методологической ценности метафоры в педагогике, можно выделить несколько перспективных направлений исследования:

- изучение роли и значения метафоры в организации познавательной деятельности учащихся;
- оценка значимости метафор для понимания той или иной педагогической системы;
- исследование причин появления отдельных метафор в историко-педагогическом процессе;
- анализ связи метафоры с гипотезой и концепцией объяснения педагогического явления и др.

Мы предполагаем, что педагогический дискурс может быть описан с помощью комбинаций метафорических моделей, на том основании, что метафора, будучи особой формой репрезентации концептов, является базовой когнитивной единицей хранения информации, поддерживающей концепт в языковом сознании и играющей существенную роль в порождении и интерпретации дискурса. Анализ метафорического материала позволяет, во-первых, изучить языковое сознание педагогов и особенности педагогического мышления, во-вторых, выявить совокупность основных педагогических идей и ценностей (конструировать особый «педагогический» образ мира); в-третьих, выстроить педагогические взгляды в систему.

Метафоры фиксируют обобщенное, системное представление социального опыта в его педагогической интерпретации, что является свидетельством их мировоззренческого статуса.

Мировоззрение как система взглядов, представлений об окружающем мире включает в себя ряд компонентов. Прежде всего, это *знания*, имеющие своей опорой истину, *ценности*, наиболее ярко выраженные в нравственных и эстетических установках, а наряду с этим и *эмоции* [ФЭС]. Следовательно, в выработке мировоззрения участвуют не только наш разум, но и наши чувства. Это значит, что мировоззрение включает в себя как бы два среза – интеллектуальный и эмоциональный опыт. Эмоциональная сторона мировоззрения представлена мироощущением и мировосприятием, а интеллектуальная – миропониманием.

Мы выдвигаем рабочую гипотезу о существовании метафорического мировоззрения. Проведя обзор литературы, посвященной исследованию исторических типов мировоззрения и метафоры, мы можем отметить, что ни в одной известной нам работе не доказывалось существование метафорического мировоззрения, хотя само словосочетание употребляется. Таким образом, разработка этого вопроса представляется нам актуальной.

Метафора – сложная ментальная когнитивная структура, аккумулирующая в себе интеллектуальный и эмоциональный опыт человека, привлекает внимание многих исследователей, так как существуют представления о ней как о языковом явлении, отображающем базовый когнитивный процесс. «В метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа» [Арутюнова 1990]. Идея о том, что «метафора не только средство выражения, но и важное орудие мышления» [Ортега-и-Гассет 1990: 7] и что метафора – это не просто языковой феномен, но и повседневная реальность, когда мы думаем об одной сфере в терминах другой [Лакофф, Джонсон 2004], уже не требует доказательств.

Метафора позволяет создать некую модель мира и уяснить взаимосвязи между его элементами (моделирующая функция), а также является мощным средством формирования у адресата необходимого говорящему миропонимания, позволяющим изменять существующую у личности или социальной

группы картину мира, формируя определенные представления о подвергшемся метафоризации объекте и способствуя актуализации соответствующих моделей поведения (прагматическая функция). Другими словами, метафорическое осмысление – это средство изменить точку зрения на предмет или явление, способное поменять привычную перспективу и выявить новый уровень и фокус восприятия. Если мы используем метафору, которая выражает какое-то понятие, мы делаем возможными различные способы понимания. Такое изменение перспективы ведет нас к большему разнообразию выборов, в пределах которых мы действуем и постигаем мир.

Метафорические наименования часто используются для оформления знаний: «метафора как бы погрузилась в теоретическую модель, составив ее глубинный, скрытый слой, без которого модель не может получать содержательную интерпретацию» [Гусев 1984: 62]. Как структура, представляющая знание, метафора может использоваться для: сообщения нового направления мысли, появления новых трактовок известного, актуализации нетипичных связей между явлениями; объяснения абстрактных понятий; формирования новых представлений; актуализации мыслительных процессов, творческой активности, стимуляции возникновения нового знания [Булатова 2006: 103]. Когнитивисты уже давно занимаются изучением такого важнейшего понятия языка науки, как термин, и описанием функционирования метафорических терминов в разных типах дискурса [Алексеева 1998; Дудецкая 2004; Мишланова 2002; Новодранова 2003 и др.]. Метафорические модели можно обнаружить в разных научных отраслях, причем они будут продуктивны и помогут раскрыть суть явления. Такое представление обосновано ассоциативным характером мышления, а также особенностями научной коммуникации, так как метафора дает возможность говорящему формулировать свое открытие, а слушающему – понимать новизну и одновременно выстраивать новые стратегии интерпретации исследуемого явления [Новодранова, Алексеева 2002: 86]. В этом смысле о метафоре можно судить как о своеобразном приеме для создания новых научных теорий. Именно метафора позволяет перевести

сложные и не всегда доступные пониманию научные понятия, требующие дополнительных разъяснений, в более конкретные формы. Укажем на одно наблюдение, сделанное Н. Д. Арутюновой: «Отношение к употреблению метафоры в научной терминологии и теоретическом тексте менялось в зависимости от многих факторов – от общего контекста научной и культурной жизни общества, от философских воззрений разных авторов, от оценки научной методологии, в частности, роли, отводимой в ней интуиции и аналогическому мышлению, от характера научной области, от взглядов на язык, его сущность и предназначение, наконец, от понимания природы самой метафоры» [Арутюнова 1990: 10].

Итак, на современном этапе развития науки метафора представляется гораздо более сложным и важным явлением, чем это казалось раньше. В результате проведенных в последнее время исследований лингвисты пришли к выводам об активном участии метафоры в построении модели мира индивидуума, вербальной и концептуальной систем личности, а также о роли метафоры как ключевого элемента категоризации языка, мышления и восприятия, обеспечивающего производство нового знания и его упорядочивание по отношению к уже имеющимся теоретическим системам. Именно вследствие этого метафора стала объектом изучения не только лингвистики, но и таких отраслей науки, как психология, когнитивные науки, теория искусственного интеллекта, философия и др.

Кроме того, что метафоры могут быть использованы для изменения мировосприятия человека, они оказывают влияние на эмоциональный опыт индивида (его мироощущение). Эмоционально-оценочная функция метафоры подробно описана в монографии В. К. Харченко [Харченко 1991: 39-44]. Неоднократно писали о том, что каждая метафорическая модель обладает определенным прагматическим потенциалом – возможностью типового эмоционального воздействия на адресата и выражения через исходный образ отношения говорящего к обозначаемому данного языкового знака [Баранов 1991; Опарина 1988; Чудинов 2002]. «Эмотивность – это и есть то основное содер-

жание, ради которого «делаются» метафоры. Чтобы эмотивность была действенной, то есть вызывала бы у реципиента метафоры эмоциональное отношение к ее обозначаемому, необходимо сохранение в метафоре психологического напряжения, а именно – осознание «двойственности» ее планов и прозрачности образа, который по сути дела и вызывает то или иное эмоциональное отношение» [Телия 1988: 49]. Итак, метафора помогает проявлению отношения к событию, проблеме и т.п., позволяет пропустить мир через индивидуальное восприятие создателя метафоры.

Подводя итог размышлениям о метафорическом типе мировоззрения, следует отметить, что есть все основания для выделения этого типа мировоззрения. Во-первых, метафора несет знания о действительности (участвуя при этом в выработке нового знания) и обладает высокой информативностью. Во-вторых, метафора обращается к значимым ценностям человека и оказывает влияние на них. Метафорические словоупотребления отражают аксиологическую суть явлений действительности. В третьих, метафорика помогает выразить эмоциональное переживание действительности. Таким образом, метафора включает в свою структуру миропонимание, мировосприятие и мироощущение. При этом метафорическое мировоззрение обладает известным своеобразием: метафора является универсальным «языком», в терминах которого человек моделирует, классифицирует и интерпретирует мир, общество и самого себя. Метафора как доминирующий способ мышления присутствует в самых разных сферах жизни, поэтому вполне объяснимо придание ей онтологического статуса.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Представленный в настоящей главе анализ когнитивных и педагогических основ исследования позволяет сделать следующие выводы, важные для дальнейшего метафорического моделирования базисных концептов педагогического дискурса:

Когнитивная лингвистика – одно из ведущих направлений в рамках лингвистической науки, зародившееся в конце XX века. Это научное направление выходит за рамки привычного понимания языка как средства коммуникации, концентрируясь на тесной связи языковых и ментальных процессов, на способах восприятия, мышления, хранения информации. В рамках когнитивистики исследуются концепты и способы их языковой репрезентации.

Концепт – это динамичное ментальное образование, основная единица человеческого сознания, обладающая способностью представлять мир в голове человека, образуя концептуальную картину. Определяющим в семантике концепта может считаться образно-метафорический компонент, так как именно он формирует облик концепта, делает его наглядным и обобщает значения многих лексических реализаций концепта. Использование метода метафорического моделирования позволяет перейти от содержания значений к содержанию концептов в ходе когнитивной интерпретации и выявить специфику дискурса.

Дискурс понимается как совокупность тематически или культурно взаимосвязанных текстов (вербально-опосредованная деятельность), допускающая развитие и дополнение другими текстами, и рассматривается как система апелляций к определенным концептам. Специфика педагогического дискурса раскрывается в системе базисных концептов, номинирующих его участников (концепты «учитель», «ученик»), хронотоп (концепты «урок», «школа»), ценности (концепты «знание», «оценка», «образование»).

Педагогический дискурс – это прежде всего дискурс институциональный. Основные направления изучения институционального дискурса предпо-

лагают определение релевантных признаков дискурса как культурно-ситуативной сущности, освещение лингвокультурных особенностей дискурса в межъязыковом сопоставлении, установление его типов и жанров, моделирование его структуры. Выбор метода метафорического моделирования при описании педагогического дискурса обусловлен целью исследования.

Метафора позволяет выявить сущностные характеристики базисных концептов педагогического дискурса, является наиболее адекватным средством репрезентации и воспроизведения системной целостности такой сложной, глобальной единицы мыслительной деятельности, как концепт.

Метафора рассматривается как результат мыслительной переработки субъективных образов объективной педагогической действительности, которые откладываются в сознании в виде представлений. При помощи метафор становится возможным во-первых, закрепление значимых для педагогов смыслов; во-вторых, эффективная организация познавательной деятельности учащихся; в-третьих, описание языкового сознания, сформировавшегося при присвоении определенной профессиональной культуры.

ГЛАВА 2.

Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса

Для получения достаточных оснований для метафорического моделирования педагогического дискурса необходимо обратиться к педагогическим текстам, созданным в конце XIX и разные десятилетия XX века и оказавшим наиболее заметное влияние на характер современной педагогической культуры. Большинство педагогов, тексты которых послужили материалом исследования, являются авторами собственных экспериментальных педагогических систем (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин). Именно поэтому тексты их книг предоставляют богатые возможности для изучения метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса.

Обращаясь к исследованию метафоры в дискурсе, А. Н. Баранов использует термин *метафорика*. «Для исследования метафорики некоего дискурса, – пишет А. Н. Баранов, – мы должны выявить, во-первых, использующиеся там метафорические модели, во-вторых, установить, какие из них являются дискурсивными практиками» [Баранов 2004: 33]. Решению этой задачи посвящена вторая глава нашего диссертационного исследования, в которой анализируется метафорическая репрезентация ключевых концептов педагогического дискурса: «образование», «ученик», «учитель», «знание», «школа», «урок», «оценка». В «Кратком словаре когнитивных терминов» (под ред. Е. С. Кубряковой) понятие репрезентация названо основным для когнитивной науки. Репрезентация – это и сам процесс представления мира человеком, и единица этого представления, замещающая представляемое либо в психике человека (ментальная репрезентация), либо в языковом оформлении некоторого знания (вербальная репрезентация).

Расположение параграфов, посвященных исследованию метафорической репрезентации того или иного концепта, именно в таком порядке вызвано различным объемом содержания концептов (термин Н. Н. Панченко) и, следовательно, различной значимостью этих концептов для участников педагогического дискурса. Например, содержание концепта «образование» объективируется в большем количестве метафорических единиц, что свидетельствует о более высокой степени актуальности концепта для носителей языка.

2.1. Метафорическая репрезентация концепта «образование» в педагогическом дискурсе

Образование в настоящее время рассматривается как единство трех взаимосвязанных составляющих: обучения, воспитания (синонимом слова «воспитание» часто является «педагогика») и развития. Ср.: «Образование – это воспитание в процессе обучения в специально организованных условиях с целью развития личности» [Белкин, Ткаченко 2005: 214]; «Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом» [Белкин, Ткаченко 2005: 216]. Хотя понятия обучение, воспитание, развитие могут рассматриваться автономно, все они, по сути своей, являются составляющими образовательного процесса. Слова *обучение (учение), воспитание, развитие, просвещение, педагогический (образовательный) процесс* включаются в номинативное поле концепта «образование».

В словарях русских синонимов образование представлено как *выучка, натаскивание, подготовка, преподавание, учеба, учение, дрессировка, муштра, муштровка, подтягивание, обучение, просвещение* [БССРЯ]. Для глагола «обучать» приводится следующий синонимический ряд: *выучивать, готовить, натаскивать, подготавливать, подковывать, преподавать, дрессировать, муштровать, школить, подтягивать, брать на буксир* [БССРЯ]. Уже

сравнение синонимов показывает, что концепт «образование» осмысливается через метафоры: военную (*муштра, муштровка*); зооморфную (*дрессировка, дрессировать, подковывать*); механическую (*брать отстающего на буксир*).

Обратимся к анализу метафорической объективации концепта «образование» в педагогических текстах.

Наиболее частотной для представления концепта «образование» является метафора **ОБРАЗОВАНИЕ – это ДВИЖЕНИЕ К ЦЕЛИ** (124 МЕ), частично демонстрирующая сложную организацию и устройство педагогического дискурса. Экспансию понятия пространства отмечает Е. С. Кубрякова, говоря, что «по образу и подобию физического пространства строятся разные ментальные пространства» [Кубрякова 2004: 473]. Отметим, что само латинское слово «процессус» (ср. образовательный процесс) означает движение вперед, то есть, метафорическая модель **ОБРАЗОВАНИЕ – это ДВИЖЕНИЕ К ЦЕЛИ** внутренне мотивирована.

В рамках данной концептуальной метафоры концепт «образование» моделируется как движение к новому, в большей или меньшей степени организованному учителем. При интерпретации процесса обучения и воспитания как путешествия в сферу внимания попадают такие характеристики, как выбор направления движения, скорость передвижения, выбор способа передвижения и т.д. Использование метафорической модели **ОБРАЗОВАНИЕ – это ДВИЖЕНИЕ К ЦЕЛИ** связано с целью образования, с идеей поэтапного перемещения к планируемому результату.

В составе данной модели регулярно выделяются фреймы «Перемещение в пространстве» и «Пребывание в пути». Метафоры, относящиеся к фрейму «Перемещение в пространстве», представляют процесс образования как *путешествие или одиссею*: «Начинается увлекательное путешествие по океану знаний» [Ильин 1988: 184].

Наибольшее количество метафор этого фрейма относятся к слоту «Перемещение по суше». Перемещение по суше чаще всего осуществляется без использования транспортного средства. Наиболее распространенными явля-

ются метафоры, нейтральные по своей оценочной семантике: *идти, двигаться, продвигаться*. Например: «низкий уровень образованности родителей не позволял им следить за продвижением детей в учении» [Амонашвили 1984: 104]; «Это старт всего обучения, обеспечивающий дальнейшее движение, вплоть до выхода в творческий космос» [Шаталов 1989: 49]; «Обучение обязательно приводит к существенному продвижению учащихся в их развитии» [Щетинин 1986: 20]. Происходит постепенное, но непрерывное продвижение вперед в упорядоченной системе знаний, созданной учителем. В процессе образования приходит в движение и душа ученика. Например: «Всякое обучение интересно лишь в той степени, в которой оно приводит в движение душевные силы» [Соловейчик 1968: 40].

Выявленные метафоры позволяют сориентироваться в педагогическом пространстве, описывают траекторию образовательного движения.

Иногда движение к цели осложняется внешними обстоятельствами: «Путь «от детали» – это движение с кочки на кочку по топкому болоту, так, чтобы не увязнуть в трясине общих разговоров самому и не увлечь за собой других. Пройти «по кочкам», начиная с опорной, маршрутной, оглянуться и снова вперед – увлекательно не только для ребят, но и для учителя [Ильин 1987: 15]; «без оценочной познавательной деятельности учение стало бы блужданием в потемках» [Амонашвили 1996: 368]; «есть учение, похожее на хождение по темному лабиринту, когда единственным способом выбраться из него есть не заранее приспособленная нить Ариадны, а откуда-то издали доносящийся зов учителя: «Аууу, где ты... Иди прямо, теперь налево, теперь направо... что я тебе говорю – на-пра-во, ясно? Не слышишь, откуда я тебя зову? Иди ко мне...» [Амонашвили 1996: 392].

Темп обучения может быть разным: для ученика медленное продвижение по пути познания является нормой, учитывая труднодоступность дороги, поэтому предполагает положительную оценку. В свою очередь, учитель в силах управлять скоростью движения образовательного процесса. Ср.: «Учитель вдруг однажды увидит, что работает только с несколькими учащимися, выдержавшими непомерно высокий темп движения» [Шаталов 1987: 14]; «Они приходят сюда не для того, чтобы самим справиться со своим развитием, образованием, воспитанием, а в общении с умными профессионалами – взрослыми ускорить движение к своему становлению. Это движение здесь, на уроке, не стихийное, а научно обоснованное, целенаправленное» [Амонашвили 1996: 91]; «Субъект в своем учении заметно не продвигается вперед. Хотя

данная проблема, проблема застоя в учении, чрезвычайно важна, она еще плохо исследована» [Блонский 1961: 574]; «Безусловно, надо видеть всю «лестницу» (и ребят, и книгу), чтобы знать, с кем и как проходить «ступеньки» – где помедлить, где ускориться, а где и стоять, поджидая или пропуская» [Ильин 1988: 69].

Обращает на себя внимание то, что концепт «образование» метафорически представляется не только как движение, но и как человек,двигающийся к цели. Например: «насколько педагогический процесс ведет ребенка к обретению своей истиной Природы и утверждению в обществе» [Амонашвили 1996: 163]; «педагогический процесс проходит мимо них, считая, что их вообще пока нет, они придут потом, не в младшешкольном, а в подростковом возрасте» [Амонашвили 1996: 231]; «Процесс обучения идет – мы учим добиваться своих целей определенными душевными движениями, как учат строгать определенными физическими движениями» [Соловейчик 1989: 94].

Другим способом осмысления педагогического процесса является группа метафор, составляющих слот «Перемещение по воде» и обращающих внимание на опасности морского путешествия. Например: «Все это секреты репетиторства, помогающие «грузному челну», в котором плывут ребята в свой завтрашний день, не натолкнуться на риффы в неглубокой и мутной воде капризных, непредсказуемых запросов к ним» [Ильин 1991: 121]; «Мы держим курс на воспитание в ребятах умения и привычки коллективно работать» [Крупская 1965: 570]; «преодолеть некоторые закосневшие педагогические взгляды, ставшие подводными камнями в учебно-воспитательном процессе» [Амонашвили 1984: 231]; «Чтобы не держать в уме все сложности воспитания, можно, как по компасу, вести корабль, направляя его на душевные контакты, и немедленно менять курс, если контакт разлаживается» [Соловейчик 1989: 305].

К слоту «Вертикальные перемещения» относятся метафоры, актуализирующие положительные оценочные концепты, как правило, связанные с понятием верха [Лакофф, Джонсон 2004: 40]. Ср.: «как сделать, чтобы поднять учеников до более высокого уровня знаний, какие нужно создавать им познавательные барьеры, чтобы они, преодолев их, присваивали эти знания. Познавательное движение здесь восходящее» [Амонашвили 1996: 92]; Процесс восхождения идет непрерывно на протяжении всех лет обучения в школе [Шаталов 1979: 20]; «Это не только труднейшая и ответственнойшая ступень, на которую поднимается человек в своем духовном развитии» [Сухомлинский 1979: 324].

Итак, прагматический потенциал фрейма «Перемещение в пространстве», актуализирующего концепт «образование», можно сформулировать следующим образом: любой вид деятельности участников педагогического процесса связан в сознании носителей языка с непрерывным движением вперед и вверх, с актуализацией признака узнавания чего-то нового. Ученики вместе с педагогами в процессе познания вынуждены постоянно куда-то идти, плыть, подниматься, причем путешествие связано с постоянным преодолением все более усложняющихся препятствий. Позитивным зарядом обладают метафоры перемещения, активизирующие смыслы «динамика», «движение вверх».

Фрейм «Пребывание в пути» составляют метафоры, акцентирующие внимание на таких смысловых компонентах образовательного процесса, как необходимость выбора пути, наличие препятствий на педагогической дороге. Фрейм состоит из слотов «Путь следования» и «Транспортные средства».

Наиболее важной характеристикой слота «Путь следования» является указание на труднодоступность пути. При этом трудности в процессе обучения даже желательны, поскольку только через самостоятельное преодоление препятствий возможно приобретение знаний и навыков, развитие сил и задатков ребенка. Ср.: *«Мы добиваемся, чтобы из двух путей приобретения знаний – легкого и беззаботного, но не приносящего радости преодоления препятствий и трудного, тернистого, дающего радость творчества, – ребенок сознательно выбирал второй путь»* [Сухомлинский 1980: 176]; *«Долгая эта дорога к постижению азов науки воспитания, сути детства, тернистая или короткая, прямая? Мой опыт твердит мне: не ищи короткой и прямой дороги, потому что нет ее. Есть только тернистая, скалистая дорога, и при страстном желании, упорстве, при вдумчивости ты можешь сократить некоторые ее отрезки»* [Амонашвили 1990: 509].

На пути образования, кроме препятствий, которые можно преодолеть, есть и более серьезные опасности. Ср.: *«Семейная педагогика похожа на дорогу в горах, за каждым поворотом которой возможна пропасть. Но там все просто: свернул, свалился вниз – и нет тебя, никаких проблем. А в педагогике человек может ухнуть в глубочайший душевный провал и жить дальше, и воспитывать, не подозревая о том, что его, человека, как бы и нет на свете, одна видимость»* [Соловейчик 1989: 207].

Оценочный характер концептуальной метафоры возникает также при введении в нее распространителей: «живой, интересный, увлекательный» путь к познанию.

Показательно, что путь обучения измеряется то в мерах длины, то в единицах времени. Ср.: «Путь длиной в 16 лет» [Сухомлинский 1980: 192], «Нам пора двигаться дальше по нашей тропинке учения. Может быть, сможем преодолеть еще один сантиметр пути!» [Амонашвили 1988: 63].

Дополнительные смыслы приобретает метафорическое описание педагогического процесса с использованием наименований *тропа*, *тропинка*, *дорожка*, подчеркивающих узость пути и частоту его прохождения. По определению С. И. Ожегова, слово «тропинка» значит «узкая дорожка, протоптанная пешеходами...» [Ожегов 1997: 676]. Ср.: «Успех в учении – это, образно говоря, тропинка, ведущая к тому уголку детского сердца, в котором горит огонек желания быть хорошим» [Сухомлинский 1980: 27]; «Музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество – такова дорожка, идя по которой ребенок развивает свои духовные силы» [Сухомлинский 1979: 65].

В образовательном пространстве существует несколько вариантов «дорог», и ученик, безусловно, с помощью учителя, выбирает тот или иной путь. Например: «Тот, кто хочет напутствовать ребенка на правильный путь учения и раскрытия своего ума и облегчить ему получение образования, обязательно должен начать обучение с тех предметов, которые наиболее близки ребенку, его уму и чувствам» [Амонашвили 1996: 254]; «Работая в данном направлении, мы шли двумя путями. Первый путь: когда ученик сам, без помощи учителя подбирает литературу, самостоятельно выполняет работу. Вторым путем мы шли в организации углубленного изучения теоретического материала, когда ученик не может сам пообобрать нужную литературу» [Волков 1982: 36-37].

Из многочисленных примеров видно, что дорога/путь ассоциативно связаны с определенным направлением, при этом отсутствует метафорическое обозначение конечной точки пути, то есть пункта назначения.

Итак, метафоры *путь*, *дорожка*, *тропинка* в составе слота «Путь следования» акцентируют внимание на труднодоступности, узости образовательной дороги и в то же время многообразии путей постижения знаний.

Метафорические наименования, составляющие слот «Транспортные средства», немногочисленны. Например: «*Поезд учебы ушел безвозвратно*» [Подласый 2003: 392]; «*Оценивание без эталона просто невысказано, а учебно-познавательная деятельность уподобляется кораблю в открытом море, экипаж которого не имеет компаса*» [Амонашвили 1984: 165]; «*Хороший учебник... не костыли, а ролики, на которых очень даже далеко можно укатиться, разумеется, после урока*» [Ильин 1986: 67]; «*В школу надо ехать на «велосипеде», который изобрел сам*» [Ильин 1994: 113]; «*Верилось, что «повозка» наша пойдет, пусть не сразу, с перебоями. Но не станет ли это поводом для ребят помочь нам? Тогда уже не двое, а 30-40 человек «впрягутся», направляемые двумя, и повозка, как бы ни была разбита колея, покатит, словно гоголевская тройка*» [Ильин 1991: 208].

Таким образом, метафорическая модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ДВИЖЕНИЕ К ЦЕЛИ в педагогическом дискурсе включает в свой состав два фрейма – «Перемещение в пространстве» и «Пребывание в пути». Концептуальная метафора *пути* в педагогическом дискурсе объединяет слоты «перемещение по воде», «перемещение по суше», «вертикальные перемещения», а также слоты «путь следования» и «транспортные средства», эксплицирующие разнообразные характеристики концепта «образование» и подчеркивающие динамичность и трудоемкость описываемого явления. Осмысление педагогических процессов как движения вперед ассоциативно связано с восприятием жизни как дороги, путешествия. Частотность метафоры движения для репрезентации концепта «образование» свидетельствует о восприятии образования как активного взаимодействия учителя и ученика с целью получения знаний и развития умений.

Вторая по частотности метафора, используемая для репрезентации концепта «образование», – **строительная метафора** (78 МЕ). Метафорическая модель ОБРАЗОВАНИЕ – это СТРОИТЕЛЬСТВО рассматривается нами в аспекте идиостиля К. Д. Ушинского (третья глава).

Наблюдения над функционированием концепта «образование» свидетельствуют о том, что в современной педагогической системе частотны номинации **из сферы производственных отношений** (71 МЕ). Ср.: «*сотрудни-*

чество с учениками», «педагогический проект», «рынок образовательных услуг», «повышение продуктивности педагогического процесса» и т. д. Известно, что производственная сфера общества является базовой в системе общественных отношений, поэтому производственные отношения проецируются на другие сферы деятельности, в частности на образовательный процесс. В связи с развитием рыночных отношений в Российской Федерации произошли изменения мировоззрения и менталитета общества во многих отраслях и сферах жизни, в частности в педагогике. И «все изменения, которые происходят в общественно-политической, экономической, научной, культурной жизни общества, находят свое отражение в словарном составе – наиболее подвижной части языка» [Лекант 1982: 48]. В настоящее время, когда экономическому развитию уделяется особое внимание, современную педагогику «захватила» производственная метафора, проявилась новая аксиология педагогической теории и практики.

Активизация производственной метафоры в педагогическом дискурсе также связана с прагматическим потенциалом составляющих ее метафорических словоупотреблений. О воспитании, которое долгое время считалось только искусством, стали писать как о производстве, используя экономические термины и понятие «технологичность». Все чаще в трудах педагогов приходится встречать такие обозначения, как «эффективность педагогического воздействия», «повышение продуктивности педагогического процесса», «управление учебной деятельностью», «повышение качества образовательного продукта». Метафорические истоки имеет и уже проникший в педагогический словарь термин «менеджмент» (от англ. «management» – руководство, управление), который обозначает «искусство управления педагогическими процессами» [Симонов 1997: 6].

К середине 50-х годов относится появление *технологий* педагогических методов. Метафорическое выражение «педагогическая техника» стало в отечественной педагогике одним из часто употребляемых понятий и превратилось в общепринятый термин, который обозначает «комплекс знаний, уме-

ний, навыков, необходимых для того, чтобы эффективно применять на практике» [ПЭС 1988: 258]. Общеупотребительным термином стала и метафора «педагогическая технология»: «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели» [ПЭС 2003: 191]. Типичными для такого словоупотребления являются выражения типа «новые, современные, новейшие и т.п. педагогические технологии». Показательно рассуждение профессора А. Кушнера о технологичности учебно-воспитательного процесса: «Технолог не экспериментирует, он имеет дело с точно предсказуемым результатом. Технология не допускает вариативности, ее главное назначение – получить гарантированный результат, она всегда проста в своем ключевом решении» [Кушнер 1997: 58].

М. В. Кларин выделяет ключевые признаки педагогической технологии, которыми являются, во-первых, диагностичность описания цели, во-вторых, воспроизводимость педагогического процесса (в том числе предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемых), в-третьих, воспроизводимость педагогических результатов [Кларин 1997: 16-17].

И. П. Подласый отмечает, что до последнего времени «интеллектуальные производства», в том числе и воспитание человека, обходились без понятия технологии, оставляя за ней область материального производства. Современная педагогическая теория, «созревшая» для технологического подхода в воспитании, признает его целесообразность и рационализм, не соглашаясь, впрочем, с «механистическим переносом производственной технологии в школу» [Подласый 2003: 139].

С точки зрения концепции рациональности, стремление к обучению должно быть обусловлено исключительно потребностью реализовать какие-либо цели, то есть от образования требуется быть максимально полезным. Но сомнения в таком подходе остаются. Активизация производственной метафоры в педагогическом дискурсе обращает наше внимание на тревожное яв-

ление – чрезмерную прагматизацию концепта «образование». Такой подход может привести к обезличиванию и обездушиванию воспитания. Кроме того, очевидно, что невозможно наладить «эффективное производство» воспитанных людей, потому что существует педагогическое творчество. Действительно, современные педагоги, используя технические метафоры, оговариваются: «Механические сравнения всегда опасны. Их роль – как-то обозначить проблему. Не более» [Белкин 1999: 184]. Однако производственные метафоры функционируют в педагогическом дискурсе и становятся более продуктивными, а значит, мы как исследователи обязаны описать их бытование и по возможности объяснить причины возникновения.

Метафорическая модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ПРОИЗВОДСТВО содержит фреймы «Производственная деятельность», «Место производства», «Механизмы», «Инструменты производства».

К фрейму «Производственная деятельность», одному из самых детализированных в рассматриваемой метафорической модели, относятся метафоры, подчеркивающие процессуальность концепта «образование». Учебный процесс строится как производственная деятельность, направленная на добычу и выработку новых представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Метафоры, составляющие слот «Управление производством», позволяют рассматривать учебно-воспитательный процесс как производственный. Действительно, школе, как и производству, общество диктует социальный заказ. Перед интеллектуальным производством ставятся задачи, на осуществление которых направлен воспитательный процесс. Педагогическая деятельность связана с планированием предполагаемого результата, с моделированием ситуаций, осуществлением разработанных планов, управлением деятельностью учащихся. Ср.: *«при проектировании даже простейшего процесса обучения нужны многоплановые данные»* [Волков 1990: 124]; *«Для конкретизации функции управления используем понятие «педагогический проект»* [Подласый 2003: 232]; *«Учитель-профессионал не позволит себе войти в класс без продуманного во всех деталях, четкого, конкретного, обеспеченного ресурсами плана»* [Подласый 2003: 235].

В школе, как и на производстве, есть целая система стимулов (оценок), используя которые педагоги корректируют воспитательный процесс. Производственные отношения предполагают также разнообразные виды контрактов и заключение деловых договоров: *«Уловив в характере учащегося деловую хватку, учитель предлагает ему составить деловой контракт на выполнение взаимных обязательств. Учащийся берет на себя обязательства выполнять работу на должном уровне, а учитель – объективно и вовремя ее оценить»* [Подласый 2003: 414].

Организовать эффективное педагогическое производство возможно благодаря реализации «принципа сотрудничества»: *«Организационная (организаторская) деятельность учителя связана в основном с вовлечением учащихся в намеченную работу, сотрудничеством с ними в достижении намеченной цели»* [Подласый 2003: 235].

Логика школьного образования, как и логика производства, предполагает наличие спонсорства: *«Обычно о спонсорах говорят, когда нужно поддержать материально и морально. Разве поделиться своим интеллектуальным капиталом не спонсорство? Найти интеллектуального спонсора – задача непростая. Здесь не поможет ни простая просьба, ни тем более приказ, ни решение общего собрания. Нужны какие-то побудительные мотивы, нужен взаимный интерес, совместное дело»* [Белкин 1999: 71].

Второй слот, относящийся к фрейму «Производственная деятельность», – «Результаты производства». Эффективность обучения, как и производства, оценивается по качеству выпускаемой «продукции»: *«получить продукт воспитания – нравственную личность»* [Амонашвили 1996: 154]; *«...для рассмотрения в системе продукта, на производство которого направлен учебный процесс»* [Подласый 2003: 310]. Педагогику, выстроенную на производственной метафоре, можно условно назвать педагогией результата (в противовес педагогике процесса). С одной стороны, результатом интеллектуального производства являются знания. С другой стороны, главный результат педагогического производства – это сам человек: *«О продуктах педагогического труда, на создание которых направлен педагогический процесс, уже говорилось в предыдущих разделах. Если то, что производится в нем, представить глобально, то это воспитанный, подготовленный к жизни, общественный человек»* [Подласый 2003: 168].

Метафорика, представленная в слоте «Оптимизация производства», выявляет смыслы «расчетливость», «получение выгоды», «экономия сил и времени». Например: *«Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше информационно-рецептивного метода, – экономность. Он обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий»* [Подласый 2003: 476].

Анализ метафорических словоупотреблений в составе фрейма «Механизм» подтверждает возможность описания образования как производственной деятельности. Концептуальный вектор метафор (метафоры двигателя, аккумулятора, рычага, пружины и др.) направлен на создание впечатления отлаженности, отработанности и проверенности действий «образовательной машины». Ср.: *«Педагогический процесс всегда взаимодействие. Чем-то он напоминает часовой механизм. Есть движущая сила – пружина, то есть потребности, мотивы, желания, намерения. Есть маятник, регулирующий, передающий от пружины ритм, характер, движения, то есть учитель. Есть сложное взаимодействие «шестеренок», обеспечивающее совместную деятельность учащихся и учащихся. Есть, наконец, и стрелки, то бишь отметки и оценки, указующие на характер и успешность этого взаимодействия. Успешность взаимодействия зависит от многого. Все определяется «в часовом механизме» тем, на что опираются концы всех шестеренок... Качественная опора – точный, надежный ход часов. Не случайно часовые опоры – драгоценный камень рубин. Чем больше рубинов, тем надежнее работа механизма. В педагогическом взаимодействии роль такого рубина выполняет сотрудничество. Чем выше уровень его организации – тем успешнее идет педагогический процесс. Чем ниже его уровень – тем больше «скрипа, скрежета», возникновения проблем, не только тормозящих, но и нередко останавливающих его ход, чем больше сотрудничество, тем прекраснее взаимодействие»* [Белкин 1999: 184].

Фрейм «Место производства» представлен метафорами лаборатории, мастерской, кузницы, завода, фабрики. Например: *«Педагогику можно сравнить с мастерской, где создаются сложные приборы»* [Сухомлинский 1981: 375]; *«Парта... рабочий верстак, где проливают пот, чтобы не выкатилась слеза»* [Ильин 1991: 51]; *«Априорно считается: этот ребенок только и ждет, когда его возьмут в кузницу целостного педагогического процесса, где из него, захочет он того или нет, сделают личность. И это произойдет потому, что в нем, как усердные кузнецы, будут работать*

разные закономерности взаимодействия, взаимозависимости, знакомые нам уже принципы педагогического процесса» [Амонашвили 1996: 200]; «Дети говорят, читают и пишут о том, чего они в жизненной практике не видели, не пробовали, не испытывали. Не знают и не чувствуют! Мы зовем их к чему-то высокому – а к чему именно? Такое воспитание можно сравнить с огромным заводом, где множество цехов работает на полную мощность, но нет цеха сборки, нет конвейера, на котором детали превращаются в готовое изделие. Склады забиты, а продукции нет» [Соловейчик 1978: 21]. Метафоры, относящиеся к данному фрейму, акцентируют внимание на сложной организации образовательного процесса и необходимости слаженной работы многих людей.

Метафоры, составляющие фрейм «Инструменты производства», свидетельствуют о том, что образовательная деятельность, как и производственная, осуществляется с помощью различных инструментов, которыми необходимо научиться владеть и учителю, и ученику. Ср.: «А еще метод – главный инструмент педагогической деятельности. Именно с его помощью производится продукт обучения» [Подласый 2003: 472]; «Нет, так нельзя воспитывать; от острого инструмента останутся одни колодочки, и на сердце, на юную душу уже не будет действовать ничто. Надо, чтобы самые острые инструменты использовались как можно реже – только при этом условии они будут влиять на молодежь» [Сухомлинский 1980: 201]; «Как же ученики владеют инструментом, без которого невозможно успешно учиться» [Сухомлинский 1981: 21].

Итак, метафорическая модель «ОБРАЗОВАНИЕ – это ПРОИЗВОДСТВО», репрезентирующая концепт «образование», позволяет взглянуть на все происходящие в педагогике процессы под новым углом зрения. На основании изучения метафорического материала мы пришли к выводу о том, что от образования требуется быть максимально полезным и направленным на тиражирование одинаковых или сходных результатов. Активизация в педагогическом дискурсе производственной метафоры, представленной фреймами «Производственная деятельность», «Место производства», «Механизмы», «Инструменты производства», обращает наше внимание на тревожное явление – чрезмерную прагматизацию концепта «образование». Данная проблема, новая для отечественного педагогического дискурса, в достаточной степени

широко обсуждается в международной педагогической литературе. Безусловно, метафоры удерживают и фиксируют не всю информацию, связанную с обозначаемыми объектами и субъектами, а фокусируют внимание на определенных деталях. В свете производственной метафоры образование – четко фиксированная система действий и операций, гарантирующая получение заданного результата.

Для объективации концепта «образование» часто используется **фитоморфная метафора**, актуализирующая сему развития (63 МЕ). Представления об обучении опираются на представление о росте как количественном изменении, усовершенствовании и развитии как качественном изменении. Учебный процесс представляется в виде сложного, развивающегося растительного организма.

Концептуальная метафора ОБРАЗОВАНИЕ – это ЗЕМЛЕДЕЛИЕ имеет давнюю традицию употребления и является воплощением важных педагогических принципов. Во-первых, в рамках данной модели образование интерпретируется как процесс, требующий учета как внутренних факторов, так и влияния окружающей среды. Концепт «образование» осмысливается не как механическое формирование человека, но как возвращение индивидуальности. Во-вторых, фитоморфная метафора указывает на то, что образование является результативным, приносит плоды, кормит человека. В-третьих, данная метафора подчеркивает естественность процессов и законов, действующих в образовательной области.

Метафорическая модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ЗЕМЛЕДЕЛИЕ состоит из фреймов «Состав царства растений», «Части растения», «Места произрастания», «Жизненный цикл растения и участие в нем человека».

В рамках фрейма «Состав царства растений» концепт «образование» может быть представлен через образ цветка или дерева. Ср.: *«Учение – это один из лепестков того цветка, который называется воспитанием»* [Амонашвили 1990: 149]; *«Какая дремучая педагогика»* [Шаталов 1979: 58]; *«Побережем это плодородное дерево нашего университетского образования»* [Ушинский 1948. Т.3: 55].

Большинство метафор фрейма «Жизненный цикл растения» относятся к слоту «Уход за растениями», что позволяет сделать вывод о влиянии внешних факторов на педагогический процесс. Образование способно заложить основу будущих всходов. Ср.: *«Воспитывать и учить в таком педагогическом процессе, который полон не чувством любви и взаимности, а чувством ненависти и неприязни, означает то же самое, что и сеять в душах детей сорняки в надежде, что вырастет хлеб, насаждать озлобленность в надежде, что вырастет доброта»* [Амонашвили 1996: 481-482]. Затем в процессе обучения и воспитания создаются особые условия для возвращения. Например: *«учитель критически оценивает свой педагогический труд, изыскивая эффективные пути возвращения души и сердца своих питомцев»* [Амонашвили 1984: 180]; *«Я же добавлю: именно из познанной и познающей, осознанной и осознающей ребенком звуковой симфонии речи пробиваются в нем и познавательное чтение, и письменная речь. Выращивание без такой основы чтения и письма было бы то же самое, что и выращивание высоких культур на скудной и необлагороженной почве»* [Амонашвили 1996: 287]; *«Главная цель обучения: выращивание и развитие познавательного чтения»* [Амонашвили 1996: 275]. Кроме того, образовательный процесс требует постоянного развития и усовершенствования. Ср.: *«Вот создай эту среду и этот целенаправленный воспитательный процесс – и получишь нужного человека, будешь выводить разные сорта людей, заранее запланированных, как это делал Мичурин: скрещивая разные растения, он тоже получал разного качества плоды»* [Амонашвили 1996: 12]; *«Если сравнить воспитание с уходом за плодовым деревом, то эти записи как бы регистрируют каждое человеческое прикосновение к маленькому растению – с момента посадки до той поры, пока оно даст плоды»* [Сухомлинский 1981: 185].

Фрейм «Части растения» представлен слотами «Корни» и «Плоды, семена, зерна». Приведем примеры метафор, относящихся к слоту «Корни»: *«Учение не должно быть насилем над природой, не должен быть горьким корень учения»* [Щетинин 1986: 91]; *«Тут мы можем обнаружить корни, из которых вырастает педагогика как наука о воспитании и как искусство воспитания»* [Амонашвили 1984: 160]; *«выявление генетических корней развивающего, воспитывающего обучения в классическом наследии»* [Амонашвили 1984: 272].

К слоту «Плоды, семена, зерна» относится 12 МЕ. Семена образованности закладывают родители, учитель или природа. Ср.: *«зерна труда учителя упадут в благодатную почву и дадут добрые всходы»* [Шаталов 1987: 5]; *«Родители всегда*

являются, хотя отчасти, воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания» [Ушинский 1948. Т.2: 35]; «семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от Природы» [Амонашвили 1996: 131]. Обратим внимание на некоторую непредсказуемость результата земледелия, зависящего не только от качества семян и зерен, подготовленных для взращивания, но и от состояния почвы, индивидуального для каждого ученика. Например: «На бернской почве плоды школьного образования вырастают крайне медленно» [Ушинский 1948. Т.3: 107]; «Воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек» [Ушинский 1948. Т.2: 34]; «Эмоциональная самооценка – это почва, на которой хорошо прорастают зерна моральных поучений» [Сухомлинский 1979: 288].

Фрейм «Места произрастания» подразделяется на слоты «Поле и почва», «Сад». Чаще для обозначения места протекания учебного процесса выбирается метафора *поля*. Отметим, что в метафоре «*поле педагогической деятельности*» «существительное *поле* избирается не по основному предметному признаку «равнина, не покрытая лесом или застройками», а по признаку «пространство, подлежащее обработке» [Опарина 1988: 70]. Ср.: «*Будущую нашу педагогическую жизнь я представляю... как цветущее поле, на котором соблазнительно красуются разные научно-методические цветки, разные клумбы целых педагогических систем. Ты можешь собрать себе букет «ароматной» педагогики, развести у себя любую такую же радующую душу и сердце педагогическую систему. Но какой собрать букет, какую выбрать систему – это нелегкая задача, ибо надо будет уметь выбирать*» [Амонашвили 1996: 439]. В самом широком смысле метафора поля обозначает обширность и безграничность возможностей образовательной деятельности. Особо подчеркиваются огромные размеры педагогического поля, поэтому совсем неудивителен факт существования «*педагогической целины*»: «*Создание красоты труда – это целая область воспитания, которая тоже относится, к сожалению, к педагогической целине*» [Сухомлинский 1979: 526]; «*проблема творчества – один из нетронутых участков педагогической целины*» [Сухомлинский 1979: 523].

Иногда для репрезентации концепта «образование» используется метафора сада. Например: «*Учить ребенка видеть, понимать, чувствовать сердцем людей, – это, пожалуй, наиболее тонко благоухающий цветок в саду, имя которому – вос-*

питание чувств!» [Сухомлинский 1980: 159]; *«Это необходимо иметь в виду при основании нового педагогического рассадника»* [Ушинский 1948. Т.3: 314]; *«Почему в саду воспитания, где круглый год должна царствовать весна, постоянно зимует зима?»* [Амонашвили 1986: 34].

Таким образом, метафорическая модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ЗЕМЛЕДЕЛИЕ опирается на признание изначальной данности человеческих качеств, поэтому педагогическая деятельность нацеливается на создание необходимых условий для роста и развития способностей, заложенных от рождения. В ракурсе этой концептуальной метафоры цель образования трактуется как следование природе человека. Анализируя смысловое наполнение метафоры, можно сделать вывод о том, что результат обучения и воспитания предопределен природой и поддается педагогической коррекции лишь в незначительной степени.

Естественность законов, действующих в образовательной области и высвечиваемых метафорой ОБРАЗОВАНИЕ – это ЗЕМЛЕДЕЛИЕ, не согласуется с агрессивным прагматическим потенциалом метафорической модели **ОБРАЗОВАНИЕ – это ВОЙНА**, 57 МЕ (см. третью главу диссертации).

Для репрезентации концепта «образование» часто привлекается **метафора ПРОБУЖДЕНИЯ** (43 МЕ). Педагогический процесс метафорически представляется как пробуждение всего лучшего в учениках, раскрытие их потенциала. До этого ученики были спящими, действовали бессознательно, а получив образование, становятся более активными и действуют осознанно. Ср.: *«Учащийся, не преуспевающий в учебе, находится в полусонном состоянии»* [Шаталов 1979: 70]. Метафоры, составляющие модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ПРОБУЖДЕНИЕ, построены достаточно однотипно и представляют процесс обучения и воспитания как активацию мыслей, чувств, интеллектуальных сил, способностей, талантов учащихся. Например: *«Школа должна пробудить в учащихся громадный интерес к производству»* [Крупская 1965: 415]; *«Умение пробудить личные чувства, личную заинтересованность особенно важно в начальных классах»* [Сухомлинский 1980: 255]; *«Чтение стало словно бы толчком, который разбудил интеллек-*

туальные силы» [Сухомлинский 1979: 387]; «Разумное воспитание и разумное учение: они будят ум народа, дают свободу его сознанию» [Ушинский Т.2. 1949: 252].

Обратим внимание на то, что для получения качественного образования недостаточно разбудить ум, творческий потенциал ученика и т.д. Главная цель образования – пробуждение самостоятельной потребности в познании, самостоятельного стремления к обучению. Ср.: *«Пробуждение потребности в познании будет зависеть от интенсивности включения в учебный процесс разносторонних сил и способностей ребенка [Амонашвили 1984: 23]; «Надо всячески будить самостоятельность учащихся» [Крупская 1965: 318]; «Пробудить стремление подростка выйти за рамки урока – читать, исследовать, думать» [Сухомлинский 1979: 386]; «Не навязывание своих убеждений, своих идей ребенку, но пробуждение в нем жажды этих убеждений и мужества к обороне их» [Ушинский 1948. Т.3: 24].*

Итак, концепт «образование» метафорически осмысливается как изменение внутреннего мира ученика, его превращение из пассивного объекта в активного субъекта познавательной деятельности.

Концепт «образование» может описываться через **витальные** (приписываемые всем живым существам) **признаки** (29 МЕ). Для обучения как живого существа характерны такие физиологические и телесные свойства, как способность к росту и развитию: *«Воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, – с ним родилось, с ним выросло» [Ушинский 1948: 482];* особое строение организма: *«существует костяк, остов, на котором строится живая плоть и кровь образования» [Сухомлинский 1981: 152];* движение: *«учебный процесс не стоит на месте» [Шаталов 1987: 118].* Среди психофизиологических признаков выделяются такие признаки, как способность мыслить: *«мечтала строить свои системы немецкая педагогика»* и обладание характером: *«оптимистичная, радостная, жизнеутверждающая педагогика» [Амонашвили 1990: 418].* Следуя логике метафоры ОБРАЗОВАНИЕ – это ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ, педагоги приписывают образовательному процессу и такие «человеческие» свойства, как несовершенство, уязвимость, слабость. Ср.: *«Современная система просвещения, образно говоря, находится сейчас в состоянии тяжело больного человека, который боится идти к врачу, предполагая, что тот ему поставит летальный диаг-*

ноз. Но идти-то все-таки нужно! Нужно хотя бы для того, чтобы использовать все возможности еще живого организма» [Шаталов 1989: 180].

Осмысление концепта «образование» посредством антропоморфной метафоры позволяет представить его как личность, обладающую даром мышления и способную с той или иной степенью успешности функционировать в обществе.

Для моделирования рассматриваемого концепта востребованными оказываются и метафоры со сферой-источником «Искусство» (28 МЕ). Творческая сфера деятельности предполагает производство уникальных продуктов, ее цель – создание неповторимых, невозпроизводимых другими единичных результатов. Именно поэтому текстовое представление воспитательного и учебного процесса насыщается образами демиургического действия – *воспитание как творение*. Например: «*Воспитывать – не значит обуздывать, воспитывать – значит созидать. Не «кое-что обуздывать», «кое-что поощрять», не пропалывать поле, не веять зерно, отделяя его от плевел, – нет, все эти метафоры для педагога не годятся» [Соловейчик 1983: 11]; «Воспитание – это искусство, а где искусство – там талант, там сердце, интуиция, вдохновение, любовь и прочие ненаучные вещи» [Соловейчик 1989: 68].*

Метафорическая модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ИСКУССТВО мало структурирована: зафиксированы метафоры только одного фрейма «Сферы искусства». Самыми продуктивными являются метафоры, составляющие слот «Музыка как сфера искусства» и основу идиостиля Ш. А. Амонашвили, которые более подробно рассматриваются в третьей главе.

Эмотивная окраска метафор, образующих слот «Театр как сфера искусства», часто негативна, актуализируются смыслы «лживость», «неестественность». Ср.: «*Учитель делает замечание ученику. Это уж чистая комедия, роли которой выучены заранее назубок, и от того, что комедия исполняется по многу раз в день, а то и при посторонних, то и играют ее без вдохновения, как попало, небрежно. И о каких чувствах можно говорить!» [Соловейчик 1983: 78].*

Несколько метафор относятся к слоту «Живопись как сфера искусства». Например: «*Собственно говоря, я еще обязан был всю эту историю размазать на педагогическом транспаранте» [Макаренко 1971. Т.1: 108]; «*Любые краски найдешь на педа-**

гогической палитре мира» [Соловейчик 1989: 99]; «Воспитание и учение в юности проводят легкие черточки, но зато проводят их на душе еще мягкой, еще не загроможденной впечатлениями» [Ушинский Т.2. 1949: 252].

Анализ метафор, функционирующих в педагогическом дискурсе и репрезентирующих концепт «образование», показал, что представление об образовательном процессе в рамках метафорической модели ОБРАЗОВАНИЕ – это ИСКУССТВО в целом может быть сведено к следующим суждениям: творческий поиск является значимой ценностью образовательного процесса; образование требует индивидуального подхода и предполагает способность к созидательной деятельности; в процессе обучения возможно самовыражение.

Для репрезентации концепта «образование» используются **метафоры богатство, капитал, драгоценность** (27 МЕ). Например: *«Отдать дань уважения огромному труду подвижников-педагогов, по крупицам собиравших, обобщавших и систематизировавших драгоценный опыт обучения» [Подласый 2003: 19]; «Богатство важнейших результатов всестороннего развития находится у каждого под руками» [Ушинский 1948. Т.2: 135]; «Вы директор школы, вы должны, образно говоря, повернуть к коллективу неотшлифованный драгоценный камень педагогического труда как раз той гранью, которая открыла бы перед вами, учителями, эту мысль, чтобы она взволновала всех» [Сухомлинский 1981: 19].*

И все-таки финансовая метафора нацелена не на акцентирование прагматичного, корыстного подхода к образованию. Во-первых, потому что обогащение осуществляется за счет собственных усилий, во-вторых, потому что обогащение превращается во взаимообогащение. Например: *«Школьника в ходе обучения не должно покидать чувство все большего обогащения своей жизни, удовлетворения своих растущих и все более разветвляющихся познавательных потребностей и интересов» [Амонашвили 1984: 157]; «Предстоит взаимообогащаться ученикам и учителю за многие недели и месяцы совместной работы» [Ильин 1986: 45]; «Ведь воспитание в широком смысле – это постоянное духовное обогащение-обновление как тех, кто воспитывается, так и тех, кто воспитывает» [Сухомлинский 1980: 28]. Образование обогащает ученика, открывает его новые возможности, обеспечивая накопление интеллектуального и социокультурного потенциала. Ср.: «Воспитание – это обогащение души. Но душа – не руда. Она обогащается не отсеиванием ненужного, и не*

как скряга – накоплением нужного, а как художник – приобщением к высокому» [Соловейчик 1983: 38].

Учение требует значительных душевных затрат, поэтому хороший педагог способен выдавать своим ученикам «аванс», своеобразный «кредит доверия»: *«Не скупитесь на комплименты, признавайте достоинства (даже несуществующие), авансируйте положительные сдвиги. Тогда у вашего воспитанника будет больше возможностей стать таким, каким вы его хотите видеть»* [Подласый 2003: 405].

Концепт «образование» может метафорически представляться как место хранения сокровищ. Ср.: *«Гуманная педагогика... сильна, потому что составляет сокровищницу общечеловеческих ценностей»* [Амонашвили 1996: 363]; *«Настольная книга отца и матери, пусть она будет одной крупницей в сокровищнице педагогической мудрости родителей»* [Сухомлинский 1981: 397].

Таким образом, в свете метафоры ОБРАЗОВАНИЕ – это ОБОГАЩЕНИЕ концепт «образование» осмысляется как ценность, предмет желания и обладания.

Метафоры со сферой-источником «медицина» (23 МЕ), используемые для репрезентации концепта «образование», акцентируют внимание на таких смысловых компонентах образовательного процесса, как наличие нормы и отклонений от нее, требующих диагностики и вмешательства специалиста. Искусство медицины и искусство воспитания объединяет индивидуальный подход к человеку и обязательное наличие профессионализма. Ср.: *«Воспитание – очень тонкая медицина, она предлагает лечение и полное излечение болячек и нарывов и не признает вырывания»* [Сухомлинский 1980: 288]; *«Педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине»* [Ушинский Т.2. 1949: 24]; *«Процесс обучения в известной степени можно отождествить с процессами диагностики и последующего лечения отдельных органов человеческого организма, где не существует универсальных лекарств, равно пригодных и для лечения глазных болезней, и для восстановления функций нервной системы. Глазные капли часто содержат в себе сильно действующие яды, а импульсами электрофореза невозможно исправить форму глазного хрусталика. Именно поэтому к различного рода педагогическим аномалиям следует относиться с не меньшим вниманием, чем к аномалиям в работе человеческого организма»* [Шаталов 1992: 19].

Метафоры, составляющие модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ЛЕЧЕНИЕ, можно распределить по двум фреймам: «Диагноз», «Способы лечения и лекарства». Во фрейме «Диагноз» отсутствуют метафорическое обозначение конкретных заболеваний, чаще всего просто констатируется наличие болезни и необходимость проведения педагогической терапии. Например: *«Специфика педагогического диагноза в том и состоит, что его точность нельзя проверить непосредственно путем, так сказать, «патологического вскрытия»* [Белкин 1999: 266]; *«Обычно трудные слова записываются учителем на доске, но дети все равно делают в них ошибки. Чтобы избавиться от этого общего педагогического недуга, мы делаем так...»* [Лысенкова 1990: 156]; *«Несогласие с оценкой учителя – хронический педагогический недуг»* [Шаталов 1979: 49].

Анализируя метафоры слота «Способы лечения» (фрейм «Способы лечения и лекарства»), мы пришли к выводу о том, что большее внимание в «педагогической медицине» уделяется профилактике как способу предотвращения заболеваний. Ср.: *«Профилактика в педагогике, как и в медицине, – основное»* [Ильин 1987: 52]; *«Эта болезнь подвластна только педагогической терапии»* [Амонашвили 1986: 58]; *«Педагогика, формирующая личность ребенка, одновременно должна быть профилактической и лечебной»* [Амонашвили 1996: 201]. При этом выписывание всем пациентам одинаковых рецептов осуждается. Например: *«часть учительства так и не избавилось от тяги к рецептурности, так жадно хватается за готовые разработки, методички, пособия»* [Белкин 1999: 183]; *«современная педагогика – это педагогическая рецептура, давным-давно осужденная хотя бы Ушинским»* [Блонский 1961: 80]; *«Педагогическая рецептура еще в ходу»* [Шацкий Т. 2. 1980: 203].

Метафорические словоупотребления, относящиеся к слоту «Лекарства», часто представляют концепт «образование» как противоядие. Ср.: *«Но чем же защитит молодую жизнь от влияния этих ядов, как не образованием?»* [Ушинский Т.2. 1949: 237]. Прагматический потенциал рассматриваемого слота можно сформулировать в виде следующих суждений-рекомендаций: Не надо употреблять сильнодействующие лекарства часто – это неэффективно. Например: *«Поучения – как антибиотики, они лечат поначалу, а потом вирусы привыкают к ним»* [Соловейчик 1989: 103]. Горечь и неприятный вкус лекарства надо воспринимать как должное, так как важнее результат: *«Легкий шутовской оттенок, который*

придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки [Ушинский Т. 2. 1949: 355]. Сначала необходимо выяснить причину болезни и лишь потом прописывать лекарства. Ср.: «Врач, придя к больному, не бросается тут же, с порога, лечить, а прежде пытается узнать, что болит и в чем причина болезни. Так бы следовало поступать и в школе. Если не получается с уроками, то не может быть одной лечебной процедуры на всех: «Сиди занимайся!» – и одной на всех пилюли – двойки. Надо сначала попытаться понять причины неуспеха!» [Соловейчик 1986: 274].

Таким образом, метафорическая модель ОБРАЗОВАНИЕ – это ЛЕЧЕНИЕ, репрезентирующая концепт «образование», обращает наше внимание на необходимость индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания, а также на осознание ответственности за результат.

Иногда для репрезентации концепта «образование» используется метафора со сферой-источником «Стихия» (20 МЕ). Образовательный процесс описывается метафорами источника света на основании традиционной метафоры ученье – свет. Например: «Просвещать – значит рассеивать тьму в сердце и душе человека, помогать человеку воспринимать (в-ос-принимать!) мир более широким спектром» [Амонашвили 2000: 29]; «Успешнее идет воспитание в тех простых домах, где родители смотрят на него, как на свет, которого они, к сожалению, лишены, но который хотят дать своим детям» [Ушинский Т. 2. 1949: 357].

Образование отождествляется, как уже отмечалось ранее, с водой по признаку текучести, изменчивости. Ср.: «Педагогический процесс, процесс воспитания и образования протекает в окружающей школу среде» [Шацкий Т. 2. 1980: 187]; «атмосфера, в которой протекает процесс обучения» [Амонашвили 2000: 132]. Для репрезентации концепта используются следующие метафоры, относящиеся к фрейму «Виды водоемов»: поток, ручеек, водоворот, течение, источник. Например: «Многочисленные ручейки индивидуального педагогического мастерства постепенно вливались в коллективный поток творчества» [Сухомлинский 1981: 28]; «Волны воспитания – это любовные волны, они идут не по умственному каналу «пониманию – не понимаю», а по душевному каналу «принимаю – не принимаю» [Соловейчик 1989: 121]; «Экспериментально-педагогическое течение распространилось и далее» [Блонский 1961: 66].

Концепт «образование» может быть метафорически представлен как некий предмет (16 МЕ), в большинстве случаев как книга или ее часть. Ср.: «Каждый школьный день педагог должен планировать как радостную страницу своей педагогической жизни, заполненную тем, что доставляет своим питомцам радость познания» [Амонашвили 1990: 292]; «современная педагогика – это... энциклопедия, более или менее эклектического характера, тех знаний, которые нужны для сознательной педагогической деятельности, преимущественно из психологии, реже из социологии и философии» [Блонский 1961: 80]; «Эмоциональное воспитание – это вообще азбука всякого воспитания» [Сухомлинский 1981: 248]; «Образование – первая страница великой книги науки» [Сухомлинский 1979: 315]. Как предмет, образование может подвергаться деформации: быть гибким, хрупким, обладать способностью к сжатию. Например: «Разбить вдребезги всю хрустальную теорию педагогики, разрушить все пирамиды педагогических систем» [Амонашвили 1996: 30]; «Процесс обучения становится более гибким, у учителя появляется возможность проявлять свои творческие способности» [Волков 1982: 84]; «сжать учебный процесс, убрать все лишнее, что не имеет отношения к нашей цели» [Волков 1990: 126].

Востребованной для концептуализации образования оказывается метафора **ОБРАЗОВАНИЕ – это ПИТАНИЕ** (11 МЕ). Русское слово «воспитание» этимологически восходит к корню со значением «питать», «кормить». Педагогика репрезентируется как искусство напитывать развивающуюся душу смыслами, целями и содержанием. Подробно данная концептуальная метафора развернута в педагогических текстах Ш. А. Амонашвили. Ср.: «Изначальный смысл слова *Воспитание*, по всей вероятности, заключен в синкретности составных. В качестве составных выступают «ось» и «питание»: *в-ос-питание*; то есть «воспитание» синкретизирует в себе целостную идею о питании оси. О какой оси идет речь? Если исходить из того, что школа есть скалистая лестница, восхождения (опять: *в-ос-хождение*) души и духовности человека, то самое фундаментальное понятие педагогики – Воспитание – должно означать: питание духовной оси, питание души. То есть в школе через питание оси происходит восхождение, становление того самого главного в человеке, что и составляет всю суть его личности — души и духовности. В силу сказанного следует заключить, что в-ос-питание, питание духовной оси человека, находящегося на пути становления, должно опережать обучение знаниям, оно как бы заготавливает

ферменты очеловечивания и облагораживания знаний и тем самым просветляет ум...»
[Амонашвили 2000: 26–28].

Очень важно в процессе получения образования поддерживать вкус к учению и предлагать учащимся эстетически ценную пищу, избегая превращения образования в *«кушание уже готового кушанья»* [Блонский 1961: 285].

Концепт *«образование»* может объективироваться через **спортивные метафоры**, составляющие фрейм «Виды спорта» (11 МЕ). *«Школьная методика чем-то напоминает теннис: каждая подача должна быть стремительно «отыграна». Учитель ждет мгновенной реакции на свой вопрос, тему, задачу. И, не получая ее, естественно, унывает, негодует, злится. Но давайте, продолжив теннисную аналогию, подумаем: все ли наши «мячи» должны возвращаться? Может, какому-то из них лучше затеряться в лабиринтах творческого поиска? Не надо расстраиваться, если посланный вами мяч не вернулся. Он не потерялся, не выскочил «в аут». Он – на площадке, и кто-то рано или поздно вернет его вам»* [Ильин 1994: 101]; *«Чтение я рассматривал как своеобразную гимнастику ума»* [Сухомлинский 1980: 43].

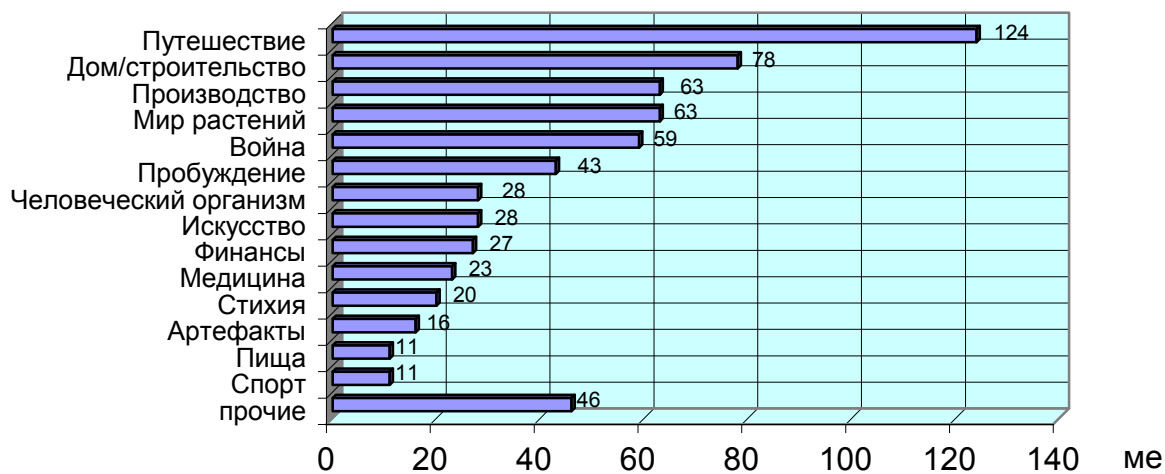
Возможно выделение в отдельную группу метафор с **негативным прагматическим потенциалом** (10 МЕ). Ср.: *«Учащийся учебно-познавательную деятельность и предлагаемый учебный материал переживает как принуждение»* [Амонашвили 1984: 159]; *«Школьники не любят школу – это факт. От класса к классу они все больше тяготятся учением»* [Амонашвили 1996: 27]; *«Педагогический процесс уподобляется диктату диктанта. Детям диктуется не только текст для проверки усвоенности орфографических навыков, но и вся жизнь. Им диктуются и знания, и нравственность, и оценки действительности, и убеждения!»* [Амонашвили 1996: 26]; *«Учеба для них – мука и каторга»* [Сухомлинский 1979: 376]; *«Почему для некоторых ребят учение превращается в мучение?»* [Сухомлинский 1979: 36].

На основании изучения материала мы пришли к выводу о том, что концепт *«образование»* объективируется с помощью устойчивого набора метафорических моделей. Выбор метафорической модели, репрезентирующей концепт *«образование»*, формирует набор альтернатив взгляда на учебную ситуацию. Цель использования различных метафор по отношению к концепту *«образование»* заключается в обеспечении понимания структуры, содержания и особенностей образовательного процесса. В когнитивном простран-

стве концепта «*образование*», воплощенного в концептуальных метафорах, выделяются следующие признаки: динамичность, трудоемкость, исследовательская активность (ОБРАЗОВАНИЕ – это ПУТЕШЕСТВИЕ); созидание своего пространства надежность и защищенность, (ОБРАЗОВАНИЕ – это СТРОИТЕЛЬСТВО/СТРОЕНИЕ); воспроизводимость процесса, предсказуемость, планируемость результатов (ОБРАЗОВАНИЕ – это ПРОИЗВОДСТВО); способность к развитию и качественным изменениям, естественность (ОБРАЗОВАНИЕ – это ЗЕМЛЕДЕЛИЕ); агрессивность, стремление к расширению границ влияния (ОБРАЗОВАНИЕ – это ВОЙНА); переход из пассивного состояния в активное (ОБРАЗОВАНИЕ – это ПРОБУЖДЕНИЕ); способность двигаться и выступать в качестве активного лица ментального действия (ОБРАЗОВАНИЕ – это ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ); мастерство, креативность, способность к самовыражению (ОБРАЗОВАНИЕ – это ИСКУССТВО); возможность приносить прибыль и быть предметом желания (ОБРАЗОВАНИЕ – это ОБОГАЩЕНИЕ); диагностичность, наличие нормы и отступление от нее (ОБРАЗОВАНИЕ – это ЛЕЧЕНИЕ).

Таким образом, целая система метафор, высвечивающих одни стороны концепта «*образование*» и скрывающих другие, служит достижению сложной цели – многоаспектной характеристике вышеуказанного концепта, функционирующего в сознании отечественных педагогов.

**Сферы-источники метафорической экспансии для репрезентации
концепта «образование» в педагогическом дискурсе (640 МЕ)**



Сфера-источник	%
Путешествие	19,4
Дом/строительство	12,2
Производство	9,8
Мир растений	9,8
Война	9,2
Пробуждение	6,7
Человеческий организм	4,4
Искусство	4,4
Финансы	4,2
Медицина	3,6
Стихия	3,1
Артефакты	2,5
Пища	1,7
Спорт	1,7
прочие	7,2

**2.2. Метафорическая репрезентация концепта «ученик»
в педагогическом дискурсе**

Номинативное поле концепта «ученик» представлено существительными учащийся, ученик, ребенок, воспитанник, школьник.

В педагогическом дискурсе для репрезентации концепта «ученик» используется метафорическая модель **ПРОИЗВОДСТВО**, которая является

наиболее продуктивной (91 МЕ). Фреймы производственной концептуальной метафоры достаточно разработаны и структурированы. Самыми частотными являются метафоры, составляющие фрейм «Материал для производства» (70,3 %). В свете этой метафоры ученик воспринимается как материал, на который можно воздействовать. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова [1997: 655] лексема *материал* определяется таким образом: 1. Предметы, вещества, идущие на изготовление чего-н., сырье. Существительное *сырье* в этом же словаре определяется так: 1. Материал, предназначенный для дальнейшей промышленной обработки [СО. 1997: 282].

Анализ приведенных выше словарных дефиниций приводит к следующему выводу. Метафорические словоупотребления, относящиеся к фрейму «Материал для производства» и объективирующие концепт «*ученик*», акцентируют внимание на пассивной роли учащихся в педагогическом процессе. Модель отношений между участниками педагогического процесса в данном случае не может быть определена иначе как монологическая, субъектно-объектная. Ср.: «*Ученики – детский материал, над которым приходится работать учителю*» [Крупская 1965: 477]. На первый взгляд, метафорические словоупотребления дают нам основания представлять ученика исключительно в качестве объекта педагогического воздействия: «*Ребенка, которого мы начали воспитывать, формировать, я бы сравнил с глыбой мрамора, к которой одновременно пришли со своими резцами несколько скульпторов и задались целью изваять скульптуру, одухотворить ее*» [Сухомлинский 1980: 142]; «*Обычно каждый учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытачивает его, кует, расчесывает, ткет, приспособливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестеть как отполированный*». [Амонашвили 1996: 134].

Но благодаря мастерству педагога происходит одухотворение, даже проявление божественного начала в «камне». В процессе обучения может произойти трансформация ученика-объекта в ученика-субъекта и возникнуть ситуация неуправляемости.

Ср.: «*А потом наступает момент, когда и мрамор перестает быть «глыбой мрамора» и обнаруживает желание заглянуть в зеркало: ну-ка, что вы сделали, уважаемые*

мастера; берет наша полуизваянная скульптура свой резец и, пользуясь зеркалом, (т. е. всматриваясь в окружающих людей, восхищаясь одними, не замечая других и возмущаясь третьими), сама начинает ваять и даже исправлять то, что сделали другие. Вот тут-то и разгораются страсти творчества, как мечи, скрециваются резцы, летит мраморная крошка, иногда от благородного мрамора отваливаются целые куски» [Сухомлинский 1980: 143]; «ребенок не только подвергается воспитанию, он сам воспитывает себя; это не комок глины, из которого можно вылепить что угодно, а живой человек со своими внутренними силами» [Соловейчик 1968: 21].

Для номинации учеников чаще всего используются метафорические обозначения пластичного материала: *воск* или *глина*. Степень податливости этих материалов высокая, ведь педагогам вверяются души детские – незрелые, неокрепшие и легко деформируемые. Ср.: «Ребенок делается послушным воском в таких железных руках» [Ушинский 1948. Т.2: 47]; «Воспитание и учение в юности проводят легкие черточки, но зато проводят их на душе еще мягкой, еще не загроможденной впечатлениями» [Ушинский 1948. Т.2: 252]. Очевидно, что ответственность учителей должна быть не меньшей, нежели врачебная: «Бережно лепили они податливый воск наших душ. Знали: одно-единственное неверное прикосновение по ошибке или по недомыслию – и человек навсегда остается с отметиной» [Подласый 2003: 256].

Наряду с метафорами слота «Пластичный материал» для обозначения ученика используются метафоры, относящиеся к слоту «Непластичный материал». Выбор обоснован эмпирически: твердый камень известковой породы (мрамор) идеально подходит для скульптурных и архитектурных работ; дерево – мягкий материал, из которого легко можно вырезать предмет необходимой формы; металл обладает хорошей ковкостью, теплопроводностью. Ориентируясь на исходное сырье, педагог «сколачивает», «сбивает», «оттачивает», «паяет» или «переплавляет» своего ученика.

Ср.: «Пробиться к душе иного ученика – это вроде как работать с металлом: нужен хлесткий и точный удар, чтобы ни риску, ни кромку не испортить» [Ильин 1986: 27]; «Я сколотил ребят в такую дружную компанию, что оторвать кого-либо можно было только с мясом» [Макаренко Т. 1. 209]; «Это филигранное оттачивание юной души, и эта работа необходима с каждым ребенком отдельно» [Сухомлинский 1981: 309];

«Важно спаять учеников и дать им возможность почувствовать солидарность» [Крупская 1965: 473].

Проанализируем словарные толкования глаголов, обозначающих манипуляции с материалом. *Сбить* – 1. ударами соединить, составить [Ож. 1997: 584]; *сколотить* – 1. колотя, соединить или изготовить 2. создать, собрать, организовать [Ож. 1997: 604]; *спаять* – 1. паяя, соединить. 2. прочно, неразрывно объединить, сделать дружным [Ож. 1997: 630]. Общая для этих глаголов сема – объединение, именно она актуализируется при метафорическом обозначении ученика в педагогическом дискурсе. Под воздействием воли и мастерства педагогов ученики становятся единым целым, более крепким и сплоченным коллективом, становятся дружнее и сильнее.

Еще один глагол, часто употребляемый для метафорической номинации действий педагогов, направленных на учеников, – глагол *шлифовать*. 1. обрабатывать поверхность металла, дерева и т.п. трением для придания гладкости, определенной формы [Ож. 1997: 747]. Словосочетание «воспитание человека» заменяется на метафорическое «формирование человека», то есть придание формы «существу, способному стать Человеком». Учителя формируют прежде всего нравственный облик ученика.

Ср.: «В школе, на наш взгляд, начинается тончайшая шлифовка личных убеждений» [Сухомлинский 1979: 366]; «Отшлифовывание граней человеческой совести» [Сухомлинский 1981: 483]; «На чем же оттачивать, «шлифовать» чувства, как не в задушевной дружбе» [Сухомлинский 1981: 573]; «В минуты этого творчества отшлифовывается чувствительность коллектива и личности к разуму» [Сухомлинский 1981: 295].

Но было бы несправедливо утверждать, что ученик – лишь бездушный материал. Метафора «сырье», репрезентирующая концепт «ученик», несет нередко отрицательную эмоционально-экспрессивную оценку. Ср.: «Школьная система стала эффективной фабрикой, в которой мы являемся сырьем, превращаемым давлением отметок в автоматов и конформистов, сбываемых в последующем тому, кто больше заплатит» [Амонашвили 1990: 287]. Заметно явное эмоциональное неприятие обезличивания и осуждения школьных педагогов, которые не позволяют раскрываться богатству индивидуального мира ребенка. Ср.:

«Педагогу нужно только знать, как вырезать из полена особой породы умных и красивых детей – мальчиков и девочек. И учат такого «папу Карло» забавному ремеслу: как надо брать особого сорта полено, закреплять его в тиски, как брать острый нож и осторожно тесать из него этого обобщенного ребенка, а не Буратино, потому что Буратино шалун и может всем доставить много хлопот. И не нужно спешить «ой, больно», «отпусти», что можешь забыть о своем настоящем деле – тесать его дальше. Не нужно спешить также вырезать ему ноги и руки, а то он так подскочит. Что никакими тисками не удержишь его, и убежит на улицу, чего доброго, продаст букварь и купит себе билет в кукольный театр. Держи его в тисках, доделывай спокойно, вдохновенно и вбивай в его голову ум, мораль, человечность...» [Амонашвили 1990: 509].

Осмысление концепта «ученик» (X) через образ непластичного материала (Y) заставляет педагога относиться к X как если бы к Y – с боязнью повредить то, что потом уже трудно исправить, то есть, с учетом его свойств. Обращает на себя внимание, что метафорические словоупотребления фрейма «Материал для производства» демонстрируют присутствие в русском сознании, с одной стороны, неодобрительного отношения к обездушиванию учеников, восприятию их как пассивного человеческого материала и, с другой стороны – положительной оценки «переработанного сырья», когда из бездушного материала (металла, камня, дерева) сформирован Человек.

Метафоры, принадлежащие фрейму «Механизмы», составляют 19,7% от общего количества метафорических словоупотреблений. Как известно, метафорические концепты коренятся в нашем опыте, и концепт «ученик» осмысляется через образ машины, потому что учащимся можно управлять, зная законы функционирования детской психики. Ср.:

«Мы перешли на компьютерный подход к обучению. Не компьютеризацию, а именно «компьютерный» подход к обучению человека. Перед вами компьютер. Он будет работать только в случае, когда вы составите правильно программу, введете в нее строго определенное количество данных. То же происходит и в обучении человека: если для решения какой-то задачи в голове человека не хватает данных, то эту задачу ему не решить; если вы «вложите» в его голову нужное количество данных и в несколько раз больше, не имеющих отношений к решению поставленной задачи, не объясните ученику, что главное, а что «хлам», ученик задачу не решит» [Волков 1990: 49].

Техническая метафора создает представление об ученике как об устройстве, которое характеризуется фазами включения-выключения, эффективностью, в котором есть внутренний механизм, источник энергии и т.д. Например: *«Ученик – как холодильник: поработает, поработает и отключается»* [Ильин 1991: 179]; *«Ребенок не подключен к какой-то сети, питающей его психику, его внутренний мир скорее похож на аккумулятор, который может и разрядиться, – и тогда напряжение садится, воли нет, одни только чувства, да к тому же отрицательные. Психика расшатана, ребенок становится дерзким, дерганым, диким»* [Соловейчик 1989: 296]; *«А в нашем трудном деле эта верхушка колонистов показывала себя очень исправным и точно действующим аппаратом»* [Макаренко Т. 1.: 218]. Таким образом, метафоры, относящиеся к фрейму «Механизмы», позволяют более полно описать физический и интеллектуальный потенциал ученика, то есть проецируют на человека более широкие возможности машин.

С другой точки зрения, в механистической метафоре отражено представление об отсутствии у учащегося собственной воли и желаний, делается попытка объяснить сложные феномены за счет их редукции и схематизации: *«Многие учителя смотрят на школьников примерно так, как мастер смотрит на станок: есть станок – он должен давать определенную продукцию. Есть ученик – он должен «выдавать» знания»* [Соловейчик 1986: 206]; *«Если этого урожая нет, учения превращаются в зубрежку, урок – в проверку вызубренного, ученик – в послушный механизм»* [Сухомлинский 1980: 177].

Анализ метафорических словоупотреблений фрейма «Механизмы» позволяет прийти к выводу о все еще сохраняющейся в сознании педагогов тенденции дегуманизации, когда взаимодействие с учениками заменяется воздействием на них. Востребованность механистических метафор обусловлена развитием государственной образовательной системы России, которая диктовала свой заказ на образованного человека и понимала его утилитарно, как подготовку профессионала и послушного человека. Однако педагоги, заботящиеся о гуманизации образовательного процесса, отказываются от такого подхода к ученику. Ср.: *«Чтобы не стать «механизатором» от педагогики, выдающим поточную продукцию, издавна и сразу уяснил для себя: ученик – не отштампованный на конвейере «болтик»* [Ильин 1991: 218].

К фрейму «Участники производства» относится 10% производственных метафор. Ученики, с одной стороны, участвуют в производственной деятельности, с другой – являются произведенной продукцией. Ср.:

а). *«Приобщить школьника к социально полезному литературному производству»* [Ильин 1986: 61]; *«Ученик – наш главный заказчик и главный поставщик самого что ни на есть «передового опыта» – не только идет за нами, но и способен нас позвать за собой»* [Ильин 1991: 113]; *«Ребята должны быть хозяевами производства, ответственными за его организацию»* [Щетинин 1986: 163].

б). *«Вообще, наши отчеты – часто отчеты учителей об их работе, а не отчеты о школьной продукции, т. е. о детях»* [Блонский 1961: 532]; *«если работаешь со старшеклассниками, образно говоря, с готовой продукцией, многое в них иногда приходится исправлять, ремонтировать»* [Ильин 1986: 28]; *«Сколько лет потрачено впустую, сколько педагогического брака выпущено»* [Сухомлинский 1981: 35].

К числу продуктивных в педагогическом дискурсе и частотных при моделировании концепта «ученик» относится **фитоморфная метафора** (79 МЕ). В составе метафорической модели УЧЕНИКИ – это ЦАРСТВО РАСТЕНИЙ выделяются фреймы – «Состав царства растений», «Части растения», «Жизненный цикл растения и участие в нем человека», «Места произрастания растений». Рассмотрим подробнее фреймово-слотовую структуру данной метафорической модели.

Метафоры, составляющие фрейм «Жизненный цикл растения и участие в нем человека» (45,6 %), обозначают динамику духовного роста ученика. Ср.: *«зачатки коллектива, зародившиеся в течение первой зимы, потихоньку зеленели в нашем обществе, и эти зачатки во что бы ни стало нужно было спасти, нельзя было новым пополнениям позволить приглушить эти драгоценные зеленя»* [Макаренко 1971. Т.1: 57]; *«не надо ждать стихийного появления одаренных, их надо целенаправленно выращивать, начиная с первого класса приобщать к различным видам творчества»* [Волков 1982: 35]; *«Опыт убедил наш коллектив, что способности, дарения, человеческая личность расцветает лишь на фоне идейно-политической, гражданской зрелости»* [Сухомлинский 1980: 24]; *«Что-то созревает в ребенке – и вдруг прорастает. Семечко ведь тоже лежи-лежит в земле и вдруг прорастает... Яблоня растет, растет и вдруг яблоки дала. Но надо же и дождаться! Нельзя, подобно детям, то и дело выкапывать семечко и смотреть, скоро ли оно прорастет, – оно засохнет. Или, как написал один журналист,*

глупо дергать рис, чтобы он рос быстрее» [Соловейчик 1989: 136]. Как мы видим, ученик может расти, зеленеть, расцветать и созревать (обратим внимание на то, что негативная оценка раннего созревания выражена в метафоре «скоро-спелые умники»). Но при отсутствии должного ухода он растет пустоцветом или, того хуже, увядает и гниет. Ср.: «Если в годы отрочества человек не нашел себя в труде, он может вырасти пустоцветом» [Сухомлинский 1979: 312]; «Есть несколько учеников, в которых я не верю... Это ужасно. Им так плохо, когда в них не верят! Они просто на глазах увядают» [Соловейчик 1989: 113]; «Для меня было уже ясно, что с этим решением я непростительно затянул и прозевал давно определившийся процесс гниения нашего коллектива» [Макаренко 1971. Т.1: 165].

О сложности метафорического моделирования концепта «ученик» свидетельствует не только многообразие моделей, его репрезентирующих, но и факты оспаривания педагогами метафор друг друга. Например: «Модель, «сад – огород», основана на всеобщем, я бы сказал, заблуждении, будто мы, родители (или какие-то другие воспитатели), можем обходиться с ребенком как с грядкой – выпалывать сорняки – недостатки в его душе или как с деревом – прививать ему отдельные положительные качества. Но ребенок не грядка и не дерево, он существо одушевленное, он не поддается этим процедурам и манипуляциям. Я много раз видел родителей, которые борются с недостатками своих детей, но ни разу не слышал, чтобы эта борьба увенчалась успехом – если только дети не выросли и недостатки исчезли сами собой, под влиянием других каких-то причин (вот их-то и надо бы заметить)» [Соловейчик 1989: 147].

В метафорах фрейма «Состав царства растений» (24% МЕ) можно выделить лишь два регулярных видовых наименования. Ученик метафорически обозначается как роза или чертополох: «смешно видеть манипуляции садовника (учителя), если бы он начал подкрашивать, расписывать цветок чертополоха, пытаюсь сделать из него цветок розы, если бы он, поливая чертополох духами, пытался придать ему запах розы» [Сухомлинский 1979: 67]; «Когда думаешь о детском мозге, представляешь нежный цветок розы, на котором дрожит капелька росы» [Сухомлинский 1979: 49].

Несколько чаще встречаются родовые наименования. Своих воспитанников педагоги представляют в образах цветка, куста, плодового дерева и просто растения. Например: «Человек, обученный основательно, есть дерево, имеющее свой собственный корень, питающее себя собственным соком и поэтому постоянно, сильнее и сильнее изо дня в день растущее, цветущее, приносящее плоды» [Амонашвили

1996: 136]; «Слабый ученик, как хилое растение, нуждается в специальном уходе» [Сухомлинский 1981: 106]; «Подросток – это, образно говоря, цветок, красота которого зависит от ухода за растением. Заботится о красоте цветка нужно задолго до того, как он начнет цвести» [Сухомлинский 1979: 274]; «Они (дети) растут как трава, на плодородной семейной почве» [Соловейчик 1983: 82].

Иногда экологический взгляд на ребенка воплощается в метафорах еще большей степени обобщенности – УЧЕНИК – это ЧАСТЬ ПРИРОДЫ: «А ребенок – часть Природы. Притом не такая часть, которая может составить ее какой-нибудь обломок, какой-нибудь «винтик» в ней, а модель ее, модель Вселенной. Ребенок – часть Природы, то есть в нем самом живет и развивается Природа, он – одна из форм движения Природы» [Амонашвили 1996: 80].

К фрейму «Части растения» (16,5%) относятся метафоры «плоды», «семена», «зерна», символически обозначающие результаты педагогических усилий учителя, сеющего «разумное, доброе, вечное». Кэрлот описывает семя как символ открытых, направленных сил или тайных, иногда неподвижных возможностей [Кэрлот 460]. Например: «Наши ученики плоды нашей с вами воспитательной работы» [Шаталов 1989: 39]; «Он сеет ядовитые зерна лицемерия в юных сердцах питомцев» [Сухомлинский 1981: 192]; «Уроки духовной жизни создают в Ребенке условия для рождения в нем личности, семена которой в нем были заложены изначально» [Амонашвили 2000: 58].

При помощи метафоры «корня», репрезентирующей концепт «ученик», отражаются причинно-следственные связи. Ср.: «В детстве закладывается человеческий корень» [Сухомлинский 1979: 275]; «Маленький бездельник – это живучий корешок дармоедства и паразитизма» [Сухомлинский 1979: 416]. От какого-либо недостатка можно избавиться, только искоренив его: «детей, живущих в атмосфере зла, неправды, лицемерия..., надо с корнем вырвать из плохой среды» [Сухомлинский 1981: 143].

Меньшее количество метафорических словоупотреблений относится к фрейму «Места произрастания» (13,9% МЕ). Например: «Должно ли разрабатывать учеников, эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения – или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия» [Ушинский Т.2 1948: 71]; «Кто не мечтает увидеть свой класс таким вот – пришвинским полем? Но школа, к сожалению, торопит всходы и отравляет почву

«нитратами». Природа не боится естественного неравенства ни во всходах, ни в цветении, ни в размерах колосьев. «Великаны» – еще не поле. Не окажись рядом маленьких колосьев, словно заслоняющих собой от дождя и ветра высокие (и потому особенно хрупкие) стебли-соломины, вряд ли бы те поднялись. И вот не раскачиваются, не свисают, не колышутся – маячат, как бы задавая уровень высоты, некий ориентир, критерий в безбрежности поля... Много мудрости в неравенстве ровного поля. Но вполне поймется это только в августе. А потому не будем торопиться ни в мае, ни в июне. Эта книга – о поле, равном одному классу. О некоторых секретах его возделывания» [Ильин 1994: 5-6].

Часто «почва» находится в самом ребенке, точнее, в его эмоциональной или интеллектуальной сфере: *«Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, – в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю» [Амонашвили 1984: 151]; «мы не готовили в детях почву, на которой можно было бы вырастить благородные чувства, в том числе настоящее чувство интернационализма» [Амонашвили 1996: 64].*

Таким образом, метафорическая модель УЧЕНИКИ – это ЦАРСТВО РАСТЕНИЙ, репрезентирующая концепт «ученик» в педагогическом дискурсе, обладает стандартизированной образностью. Метафорическая проекция на мир растений позволяет сформировать вполне определенную картину педагогического мира: ученики воспринимаются как нуждающиеся в постоянном уходе и внимании растения, дающие «плоды», а учителя метафорически представлены как терпеливые земледельцы, ожидающие всходов.

В тройку наиболее частотных метафорических моделей, репрезентирующих концепт «ученик», входит модель СТИХИЯ (74 МЕ). Концептуальные метафоры, представляющие ученика в образе огня, в основном принадлежат В. А. Сухомлинскому и будут рассмотрены в третьей главе диссертации в аспекте идиостиля.

Метафоры со сферой-источником «вода» также являются достаточно востребованными при моделировании концепта «ученик» (14,9 % МЕ): *«Может быть, учеников можно сравнить с теми тридцатью восемью ручейками, играющими, прыгающими, шумящими по камням и скалам, которые вдруг собрались в маленькое и узкое русло и образовали речку» [Амонашвили 1990: 528]; «Каждый ребенок по-своему видит окружающий мир, по-своему воспринимает вещи и явления, по-своему думает –*

сумею ли я ввести в мир познания и стремительный, бурный ручей, и тихую полноводную реку с еле заметным течением?» [Сухомлинский 1979: 105].

Как следует из представленных примеров, принадлежащих слоту «Виды водоемов», учащиеся ассоциируются в сознании педагогов с постоянно меняющейся водной стихией. Метафорические единицы слота «Состояния воды» выражают положительную оценку, актуализируемую семами подвижности, активности, обновления, единения. Ср.:

«Он (ученик) всегда был взволнован и приподнят, вечно бурлил то негодованием, то восторгом, то телячьей радостью [Макаренко Т.1. 193]; *«Только оно позволило нашим отрядам слиться в настоящий, крепкий и единый коллектив, в котором была рабочая и организационная демократия общего собрания, приказ и подчинение товарища товарищу»* [Макаренко Т. 1. 201]; *«Известная масса воспитателей требуется для ежегодно приливающих новых поколений»* [Ушинский Т.2. 1949: 158].

Концептуальная метафора **УЧЕНИК – это ПУТЕШЕСТВЕННИК** (61 МЕ) позволяет акцентировать внимание на изменении позиции учащихся в учебном процессе, подчеркнуть инициативный, субъектный характер их деятельности. Ср.: *«Мир прекрасный, увлекательный, захватывающий стоит перед мальчишкой. Он как первооткрыватель у неведомых берегов – куда направит корабль? Какую землю исследует?»* [Соловейчик 1968: 38]; *«Ребенок ставится в положение исследователя закономерностей и системности родного языка»* [Амонашвили 2000: 54]; *«Мы должны воспитывать так, чтобы ребенок чувствовал себя искателем и открывателем знаний»* [Сухомлинский 1981: 264]. Сфера функционирования метафоры путешествия, репрезентирующей концепт «ученик», охватывает активные действия непосредственных участников педагогического процесса, представленные как направленные вперед, динамичные, постоянно меняющиеся. В основе метафоры лежат традиционные представления о любом виде деятельности человека и в целом о жизни как о движении вперед, поэтому большая часть метафорических словоупотреблений связана с перемещением в пространстве.

Многочисленные метафоры, включенные в данную метафорическую модель, могут быть далее распределены по нескольким группам. Основанием для дальнейшего перераспределения метафорического материала служит, в первую очередь, среда перемещения.

Наиболее частотны метафорические словоупотребления, относящиеся к слоту «Перемещение по суше» (54%). Например: «любой нормальный ребенок, физически здоровый и умственно полноценный, даже без знания букв и умения читать, без знания простого счета и т.д. – будет в состоянии успешно продвигаться в своем духовном и познавательном развитии» [Амонашвили 2000: 36]; «Собирая и обрабатывая факты, ученик вступает на путь умственного самовоспитания» [Сухомлинский 1980: 76]. Метафоры данного слота акцентируют постепенность, пошаговость передвижения. Ср.: «На каждом уроке трудный ребенок должен делать какой-то, пусть самый не значительный, шаг на пути познания» [Сухомлинский 1981: 116]; «Какой шаг вперед на пути развития знаний сделали при этом ученики» [Сухомлинский 1981: 171]; «Мы приурочили эти упражнения к первым шагам ребенка в школе» [Блонский 1961: 114]. Представленные метафоры обращают внимание на разный темп движения учеников: «Школьник, отставая в учении, еще надеется выправить положение, догнать товарищей, у него есть вера в свои силы» [Амонашвили 1984: 26]; «Видимо, мне нужно приготовить для вас более сложные задания – вы так быстро продвигаетесь вперед» [Амонашвили 1988: 153].

Следует особо отметить, что у каждого ученика может быть свой путь и свое направление движения. Ср.: «Не останавливаю ученика, идущего в ином направлении, чем все, или со всеми, но медленно. Помогаю идти дальше, исподволь возвращая к исходному» [Ильин 1987: 97]; «Чтобы каждый, вслушиваясь в мое объяснение, следовал своим путем, извлекая из кладовых сознания то, что там хранится» [Сухомлинский 1980: 49]; «Если ученик обнаруживает свое собственное продвижение в какой бы то ни было дисциплине, то, разумеется, он в ней заинтересован» [Шацкий Т. 2. 1980: 228]. Идти учащийся может охотно или нехотя, но в любом случае это движение вслед за учителем или сильным учеником: «он охотно пойдет за своим наставником искать эти же самые знания и овладеть ими» [Амонашвили 1996: 378]; «в классе и тем более в школе всегда найдется группа учеников, которые пойдут за учителем» [Волков 1990: 35]; «Каждый средний и слабый ученик идет за передовым. Передовой ученик, допустим, комментирует – все за ним успевают, мобилизуют себя. И даже если ученик средний, слабый комментирует, все равно идут за этим учеником» [Лысенкова 1990: 71].

Для репрезентации концепта «ученик» в педагогическом дискурсе актуален и слот «Перемещения по воде». Например: «Некоторые ученики как бы плывут за волной, ставят ногу в то место, куда уже стали их товарищи: списывают гото-

вое с доски или у соседей по парте» [Сухомлинский 1979: 170]; «воспитанники – путешественники в океане научных знаний» [Шаталов 1989: 247]; «Через знающего ученика учить незнающего. Именно сильные пробивают трудный путь всем остальным, они у руля, как капитаны. Тогда и остальные в силах следовать заданным курсом. И все вместе вовремя приходят к намеченной цели» [Лысенкова 1995: 20]. Употребленные в разнообразных контекстах метафоры перемещения по воде содержат в основном положительные оценочные смыслы, так как подчеркивают самостоятельность и отвагу учеников.

Слот «Вертикальные перемещения»: *«Я заботился о том, чтобы каждый подросток, поднявшись на эту вершину истории нашего народа, осмыслил и пережил, что нам угрожало» [Сухомлинский 1979: 439]; «по законам психологии в сотрудничестве со взрослыми ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей» [Амонашвили 2000: 77]; «Весь класс, все как один поднялись на трудную вершину. Нет, это еще не начало свободного полета. Будут и спады, и новые подъемы и достижения, но класс понял, что он может» [Шаталов 1987: 83]; «Однажды покоривший вершину ученик всегда стремится подняться на еще более высокую и недоступную» [Шаталов 1989: 251].*

Актуализация положительных смыслов реализуется посредством метафоры *вершина*. В соответствии с семантикой источниковой сферы ученик ассоциируется в сознании педагогов с путешественником, совершающим восхождение на некую вершину.

Используемая для репрезентации концепта «ученик» метафорическая модель ПУТЕШЕСТВИЕ свидетельствует о гуманизации образования: ученик воспринимается как самостоятельный субъект образовательной деятельности, которому оказывается педагогическая поддержка и предоставляется возможность следовать своим путем.

Концептуальная метафора **УЧЕНИК** – это **ВОИН**, несмотря на свой агрессивный прагматический потенциал, востребована в педагогическом дискурсе и даже входит в «пятерку» наиболее частотных моделей – 50 МЕ (см. третью главу).

Концептуальная **сфера-донор «искусство»** также является источником метафор, способных образно представить концепт «ученик», – зафиксировано 29 МЕ.

К фрейму «Музыка как сфера искусства» относятся метафорические наименования музыкальных инструментов (51,7% МЕ). Инструментом (чаще всего струнным) в данном случае является душа ученика, которая традиционно представляется в виде скрипки. Ср.: «Удастся прикоснуться к чутким струнам в самых сокровенных уголках юных сердец» [Сухомлинский 1980: 208]; «Как добиться того, чтобы слово воспитывало, чтобы на скрипке детской души были струны, а не веревки» [Сухомлинский 1981: 420]. Метафоры слота «Музыкальные инструменты» предполагают умение «настраивать» учеников, требуя от учителя внимательного и заботливого отношения к своим подопечным. Ср.: «Думаю, в каждом классе должен быть такой ученик-камертон, по которому настраиваются голоса урока, задается его тон» [Ильин 1991: 235]; «Где-то в самом сокровенном уголке сердца у каждого ребенка своя струна, она звучит на свой лад, и чтобы сердце отозвалось на мое слово, нужно настроиться самому на тон этой струны» [Сухомлинский 1979: 105]; «По расстроенному пианино можно, конечно, ударить кулаком, но ни один инструмент в мире не начал от этого удара звучать чище. Мы должны не столько учить вежливости, сколько воспитывать сердечный слух, чувство человека, и тогда ребенок легко овладеет правилами поведения» [Соловейчик 1989: 348].

Слот «Исполнители музыки» включает в себя метафоры *дирижер, музыкант, ансамбль* (13,8%): «Эмоциональное состояние ученика является, образно говоря, дирижером, от взмаха чудесной палочки которого разрозненные звуки превращаются в стройное звучание прекрасной мелодии» [Сухомлинский 1979: 477]; «Образно говоря, ученик должен быть музыкантом слова» [Сухомлинский 1980: 65]; «Разрушили ансамбль класса, где каждый даже своим молчанием творил «музыку урока», во всяком случае, стимулировал чье-то соло» [Ильин 1994: 91].

В целом музыкальные метафоры, репрезентирующие концепт «ученик», обладают позитивной оценочностью и формируют образ творческой элиты, способной продемонстрировать профессионализм.

Метафоры, образующие фрейм «Театр как сфера искусства» (34,5% МЕ), не содержат негативных коннотаций и акцентируют внимание на арти-

стическом искусстве ученика, раскрывающего свои таланты в процессе обучения. В слоте «Люди театра» учащиеся метафорически представлены и как актеры, вживающиеся в свою роль, и как зрители (иногда фанаты), наблюдающие за лицедейством учителя. Ср.: «Ученик обязательно должен чувствовать поддержку – как артисту нужна поддержка зала. Поэтому-то в современной школе и собирают в один класс несколько десятков ребят: чтобы ученик, выступая перед ними, мог творить, чувствовать вдохновение и радость» [Соловейчик 1986: 342]; «повторение на уроке похоже на начало работы театральной труппы над новым спектаклем. В первых прогонах артисты не жестикулируют, не перемещаются по сцене и даже не лицедействуют. Они просто запоминают текст и доводят его знание до абсолюта. В сущности, роль суфлера в профессионально отработанном спектакле может выполнить любой артист. Да что артист! Работники сцены, постоянно присутствующие на репетициях, знают текст не хуже артистов, и поэтому отдельные фрагменты новых спектаклей то и дело звучат за кулисами, в артистических уборных, при случайных встречах» [Шаталов 1992: 48]; «Ученики – не просто «класс», «кабинет», «аудитория»... это и зрительный зал. Моя заветная мечта – парты сделать партером» [Ильин 1987: 40].

Слот «Вид зрелища и жанр представления» образован метафорами спектакль и комедия. Например: «В классе, как в спектакле, каждый должен был «отыграть» жест, интонацию, даже взгляд партнера-одноклассника» [Ильин 1991: 215]; «Ученики выполняли необходимую комедию детства и юности и принимаются за новые роли» [Ушинский 1948. Т.2: 17].

Представленный метафорический материал свидетельствует о восприятии ученика как человека, наделенного талантами, и предполагает соответствующее к нему отношение.

Далее по частотности следует **зооморфная метафора** (22 МЕ). Наиболее структурирован фрейм «Состав царства животных» (59% МЕ).

Слот «Птицы» представлен метафорами птицы вообще и метафорическими словоупотреблениями, эксплицирующими чудесное превращение гадкого утенка в прекрасного лебедя. Например: «Педагогическое бескультурье, невежество начинается там, где учитель, в силу своей ограниченности, стремится превратить детскую беззащитность в клетку, куда он загоняет маленького птенца и делает с ним, что ему хочется» [Сухомлинский 1980: 273]; «Тихонько, осторожно, не спеша, словно перед нами птица, которую можно спугнуть, приучаем ребенка видеть мир как

цель вопросов и проблем» [Соловейчик 1989: 299]; «одноклассники относятся к «отстающему» как к гадкому утенку». Что же делать «гадкому утенку», пока он не подрастет? У него много конфликтов, мучительных переживаний, его одолевает чувство страха и неуверенности, и, самое главное, он испытывает такое же недоверие к другим, какое проявляют по отношению к нему» [Амонашвили 1984: 30]; «В профессиональном прошлом учителя сотни случаев, когда гадкие утята преобразались в прекрасных лебедей, и потому он не делает скоропалительных выводов, когда сталкивается со слабым, оставшим, оцетинившимся от неудач» [Шаталов 1989: 181].

Метафоры слота «Насекомые» имеют положительную эмотивную окраску и представляют учащихся в образе трудолюбивых муравьев или пчел. Ср.: «Не класс, а какой-то медленно шевелящийся муравейник. Неуправляемый. Ни на что не реагирующий. Очаги внимания могли возникать только в отдельных точках на очень непродолжительное время» [Шаталов 1987: 134]; «Доказано, что если пчелу в определенный период кормить определенной пищей, то из пчелы получится матка. А если нужное время пропустить, то, сколько ни корми пчелу той же самой определенной пищей, никаких изменений в ее организме не произойдет. Примерно то же самое, оказывается, происходит с ребенком. Казалось бы, чем позже начинать его учить – тем лучше, потому что он будет лучше подготовлен. Но это не так» [Соловейчик 1968: 18].

К фрейму «Действия животных» относится 27,3% МЕ, часто применяющихся как средство создания звукового образа концепта «ученик»: «Дети притихли, умолкло беззаботное щебетание» [Сухомлинский 1979: 99]; «Вы входите в школу во время уроков, в классах тихое, ровное гудение, как в ульях на пасеке» [Сухомлинский 1981: 97]; «Класс гудит, как пчелиный рой – приглушенно и размеренно» [Шаталов 1980: 36].

При концептуализации образа ученика возможно использование **финансовой метафоры** (15 МЕ). Наименования фрейма «Капитал» объявляют ребенка даром, сокровищем, подарком судьбы, самородком, наипервейшей ценностью, и часто для метафорического определения концепта «ученик» используется прилагательное «бесценный». Например: «Одаренные дети – бесценное богатство школы, духовная опора коллектива» [Сухомлинский 1981: 220]; «Доверием ребенка Антонина Ивановна дорожит как бесценным даром» [Сухомлинский 1980: 65].

Метафоры фрейма «Место хранения богатств» свидетельствуют о том, что сокровища могут быть скрыты в ученике, и для того чтобы овладеть духовными ценностями, необходимо основательно потрудиться. Например, об-

работать неграненый алмаз, выявить природный дар или отыскать в ценной породе золотую жилку: *«резервуар ценностей в ребенке – всегда в нем остается»* [Ильин 1986: 76]; *«как ювелир оттачивает алмаз, присматриваясь к каждой грани, думая, где прикоснуться к драгоценному камню, чтобы получился бриллиант, так и воспитателю приходится думать, как подступиться к самым сокровенным уголкам детского сердца»* [Сухомлинский 1979: 259]; *«Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового развития человечества»* [Ушинский 1948. Т.2: 354].

Рассмотренные метафорические словоупотребления демонстрируют ценностное отношение к личности воспитанника.

При обращении к концепту «ученик» в педагогическом дискурсе востребована **морбиальная метафора**, являющаяся частью понятийной системы педагогов и порождающая определенные представления об ученике.

Всего зафиксировано 12 МЕ. В соответствии со сферой-источником ученик воспринимается как несколько не соответствующий норме, «больной», требующий «педагогических операций».

К фрейму «Диагноз» относится 51,7%, зафиксированных метафорических словоупотреблений: *«Ребенку трудно, он сам не понимает, в каком состоянии находится, он больной, только эта болезнь совершенно другого рода, чем обычные болезни, которые лечат врачи»* [Амонашвили 1986: 58]; *«Без знаний ученик как слепой. Советская школа стремится сделать его зрячим»* [Крупская 1965: 479]; *«Вяло, безжизненно и художественно-беспомощно прочитанное учителем условие задачи, будь то по физике, математике или химии, порождает у учащихся ответную вялость мышления, дистрофию заинтересованности и необратимую апатию чувств»* [Шаталов 1987: 17].

Метафоры фрейма «Способы лечения, используемые инструменты» (31,6%) содержат отрицательные смысловые компоненты, и лечение в большинстве случаев оказывается ненужным. Ср.: *«Душу его огрубил недоверием, подозрительностью, ежедневными уколами в самое чувствительное место человеческой души – самолюбие»* [Сухомлинский 1979: 421]; *«Так ведь сколько наказаний должно обрушиться на плечи малыша-четвероклассника, чтобы он выработал устойчивый иммунитет к подобного рода раздражителям»* [Шаталов 1987: 135]; *«ученики чаще всего подвергались этой педагогической операции»* [Шацкий Т. 2. 1980: 276].

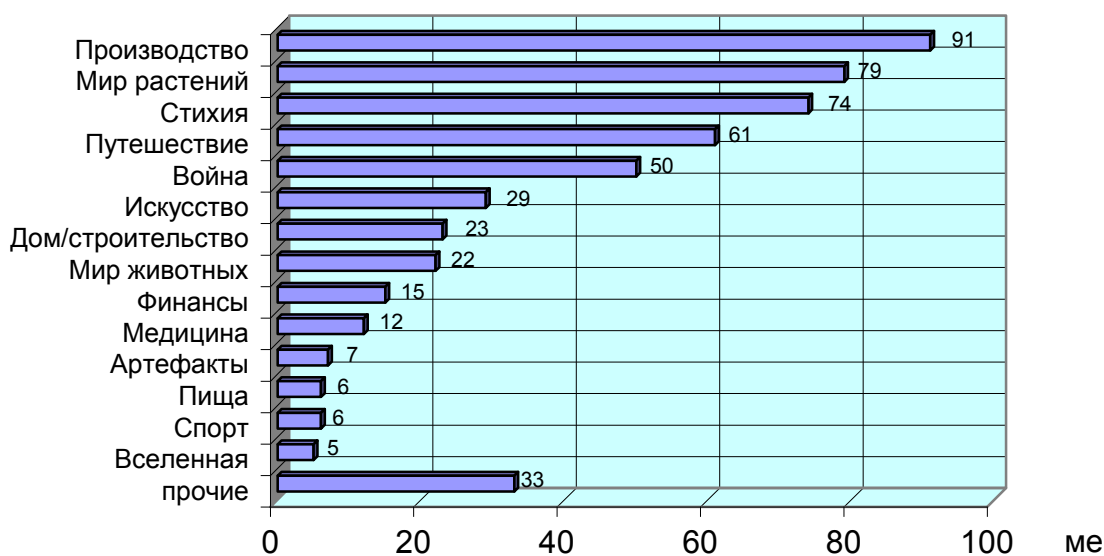
Фрейм «Симптомы и причины болезни» (16,7%): *«Зло в душе ребенка рождается примерно также, как болезни. В медицинской энциклопедии можно прочитать: есть лишь две причины болезни – поломки и защита. В глаз попадает маленькая песчинка, а организм поднимается на борьбу с ней, глаз опухает – это идет война с песчинкой, и человек остается без глаза. От чего? От песчинки? От защиты? Мельчайшие песчинки – это наши грубые, неосторожные прикосновения к ранимой, тоньше глаза организованной душе ребенка, о котором мы думаем, что он ничего не понимает и потому все вытерпит. Благодаря жертвам многих ученых мы, наконец, научились мыть руки, а многие мамы гладят горячим утюгом пеленки – изо всех сил охраняют ребенка от невидимых микробов. И постоянно рассыпают песчинки зла. Душа, как и организм, не знает пределов необходимой обороны, она видит угрозу в мельчайшем повышении тона, в едва заметном неудовольствии мамы, в чуть небрежном прикосновении, в ослаблении чувства любви – может, просто от усталости мама сейчас не так сильно любит. Но душа маленького поднимается на защиту, в ней зарождается очаг обороны, очаг зла»* [Соловейчик 1989: 203-204]. Метафорические словоупотребления данного фрейма указывают на то, что многие ученические «болезни» имеют свои истоки, зная которые возможно предотвратить развитие заболевания.

Помимо этого, концепт «ученик» может быть представлен метафорами предметными (1,4% МЕ); пищевыми (1,17% МЕ); спортивными (1,17% МЕ); строительными (1,17% МЕ); вселенной (0,9% МЕ).

Таким образом, структурирование образа ученика с помощью метафор позволяет выявить несколько аспектов этого концепта и способствует их пониманию. Показательно, что метафорическая репрезентация концепта «ученик» характеризуется противоборством двух тенденций. Ученик, с одной стороны, представляется как объект воздействия, при этом недооценивается его роль в процессе образования; с другой стороны – как участник взаимодействия. О восприятии ученика как объекта, которому старшее поколение передает опыт и знания, о признании ведущей роли внешних факторов свидетельствует употребление производственной, фитоморфной, морбиальной метафор и метафоры вместилища. Признание ученика равноправным субъектом педагогических процессов и ориентация обучения на самореализацию его личности подтверждается использованием метафор со сферами-

источниками СТИХИЯ, ПУТЕШЕСТВИЕ, ИСКУССТВО, ФИНАНСЫ. Важным оказывается преобладание тех или иных метафор в сознании педагогов. В изученном нами материале наиболее частотны метафоры, демонстрирующие отношение к ученику как к объекту (199 и 179 метафорических единиц соответственно).

Сферы-источники метафорической экспансии для репрезентации концепта «ученик» в педагогическом дискурсе (513 МЕ)



Сфера-источник	%
Производство	17,7
Мир растений	15,4
Стихия	14,4
Путешествие	11,9
Война	9,7
Искусство	5,7
Дом/строительство	4,5
Мир животных	4,3
Финансы	2,9
Медицина	2,3
Артефакты	1,4
Пища	1,2
Спорт	1,2
Вселенная	0,9
Прочие	6,4

2.3. Метафорическая репрезентация концепта «учитель» в педагогическом дискурсе

Концепт «учитель» в исследуемых нами педагогических текстах обозначается тремя существительными – педагог, воспитатель и учитель, хотя парадигма слов для обозначения агента педагогического общения гораздо шире. Ср.: преподаватель, наставник, гуру, доцент, профессор, ментор, тренер, инструктор, гувернер, репетитор и др.

Большое количество метафорических словоупотреблений, репрезентирующих концепт «учитель» (446 МЕ), может объясняться большей значимостью этого концепта по сравнению с другими концептами педагогического дискурса, а также особенностями рассматриваемого материала (анализируется литература, обращенная, в первую очередь, к учителям).

Одним из путей изучения концептов является анализ внутренней формы их имен. В этом плане показательно, что свое название педагог получил от греческих слов «пайдос» – дитя и «аго» – вести. Этимология имени этого концепта «пайдогос» в дословном переводе означает «детоводитель». Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Постепенно слово «педагог» стало употребляться в более широком смысле, для обозначения человека, способного «вести ребенка по жизни», то есть воспитывать, обучать, направлять духовное и телесное развитие.

Метафорическая модель **УЧИТЕЛЬ** – это **ПУТЕШЕСТВЕННИК** входит в число самых продуктивных моделей педагогического дискурса, используемых для метафорического переосмысления образа учителя (85 МЕ).

Для репрезентации концепта «учитель» чаще других используется фрейм «Перемещение в пространстве», детализированный на такие слоты, как «Перемещение по земле», «Перемещение по воде», «Вертикальное перемещение».

Метафорические словоупотребления слота «Перемещение по суше» представляют педагога сопровождающим детей в путешествии по незнакомому миру. Обратим внимание на то, что учитель, как правило, подает личный пример своим воспитанникам, а не ограничивается формальным напутствием. Ср.: *«Учитель - отнюдь не самый главный человек на уроке... ведущий и ведомый одновременно»* [Ильин 1987: 78]. В учебном путешествии педагог является опытным гидом, который проводит учащихся известным ему путем, помогая выполнить заданную последовательность шагов. Учитель, знающий методы обучения, помогает своим воспитанникам идти. Метод обучения – от греч. *Metodos*, буквально: путь к чему-либо. При этом *«Воспитатель – это проводник, хорошо знающий все изгибы и повороты трудной, каменистой тропинки, он показывает дорогу юному путнику, впервые собравшемуся в путь. Он только показывает дорогу, осилить же ее должен сам путник»* [Сухомлинский 1981: 92].

Учитель задает направление педагогического процесса: *«Хороший педагог, не зная, как будет развиваться в деталях его урок, умеет пойти единственным необходимым путем...»* [Сухомлинский 1979: 374]. Глаголы со значением передвижения по суше чаще всего коррелируют с предлогами «к» или «в», указывающими на целенаправленность движения. Ср.:

«Я, воспитатель, должен привести ребят к лучшей жизни. Это процесс долгий, трудный и порой безрезультатный. Но, оказывается, я могу создать вкрапления лучшей жизни в обычную, а затем расширять их до тех пор, пока обычная жизнь не подтянется до уровня идеальной». [Соловейчик 1978: 22]; «Конечно, я буду вести их в мир знаний и человечности. Но раньше я заставлял, принуждал их гнаться за мной, силой тянул их за собой. А теперь я ищу пути так вести их в этот же самый мир, чтобы они весело и шаловливо обгоняли меня, сами заглядывали в непознанные еще области этого мира – «а что там дальше?»» [Амонашвили 1986: 46-47].

Отметим многообразие миров, в которые педагог ведет своих воспитанников: *мир народной мысли, мир музыкальной культуры, мир науки, мир книг, мир отношений и т.д.* С помощью прилагательных *большой, сложный, богатый*, употребленных в сочетании со словом *мир*, создается некий контраст. Противопоставляются «два мира»: наивный, простой мир детства и намного более усложненный «взрослый» мир, в который входит ребенок под

руководством педагога. Ср.: *«Ввести ребенка в сложный мир человеческих отношений – одна из важнейших задач воспитания»* [Сухомлинский 1979: 96]; *«Я как педагог, стремлюсь вводить воспитанника в большой мир общественной жизни»* [Сухомлинский 1981: 537]; *«ввести каждого в мир богатой интеллектуальной жизни коллектива»* [Сухомлинский 1979: 361].

Выбор метафор, репрезентирующих концепт «учитель» и принадлежащих слоту «Вертикальные перемещения», работает на создание образа отважного и опытного альпиниста, совершающего восхождение: *«И если в этом стремлении я не достигну вершины мастерства, то хоть приближусь к ней, и от этого выигрывают как мои ученики, так и я»* [Амонашвили 1990: 319]; *«Учителю радостно жить и работать с оглядкой на свою, некогда чудом взятую высоту»* [Ильин 1987: 6]. Причем педагог уже не раз поднимался на вершину педагогической мудрости и теперь помогает ученикам, которые *«достигнут своей вершины, если будут опираться на плечо сильного и мудрого человека»* [Сухомлинский 1979: 320].

Метафоры слота «Перемещение по воде» тоже представляют учителя опытным путешественником. Обратим внимание на то, что в морском путешествии педагог – лоцман или капитан, этакий «морской волк», предвидящий опасности и умеющий избегать их. Ср.: *«Учитель осознавал возможные камни преткновения и пути прохождения через пороги»* [Шаталов 1989: 39]; *«Я отмечал как лоцман, рифы, возможные мели – для педагога это сбой внимания на уроке»* [Щетинин 1986: 56]. Учитель, сопровождающий детей в плавании, вынужден преодолевать дополнительные трудности, например, объяснять ученикам необходимость выхода в открытое море или даже океан: *«Покажите детям красоту, мудрость, глубину мысли одной книги, но покажите так, чтобы каждый ребенок навсегда полюбил чтение, был готовым выйти в самостоятельное плавание по безбрежному океану научных знаний»* [Сухомлинский 1980: 247].

Таким образом, метафоры фрейма «Перемещение в пространстве» приобретают ярко выраженную направленность – сформировать позитивный образ учителя, подчеркнуть его опытность, так необходимую для преодоления сложностей путешествия, обратить внимание на умение *«протянуть ученику руку»* и *«подставить плечо»*.

Фрейм «Пребывание в пути» представлен слотом «Путь следования», к которому относится 34,1% МЕ рассматриваемой модели. Анализ метафорических словоупотреблений слота «Путь следования» показал, что учитель сопровождает ученика по разным дорогам: идет по дороге к сердцу ученика (в духовный мир ребенка), помогает осилить дорогу к знаниям, к лучшим человеческим качествам и, наконец, выводит на дорогу в мир. Для начала учителю необходимо преодолеть расстояние, разделяющее его с учеником. Этот путь ведет к сердцу или душе ребенка и требует от педагога постоянного обновления своих знаний, увлеченности профессией. Ср.:

«Значит, не с предмета, методики, программы, концепции, а, с того, кто мы есть сами, начинается наш путь к ученику» [Ильин 1988: 217]; «Найдите такую тропку к юному сердцу, чтобы оно увлеклось примером настоящей моральной красоты, чтобы в нем пробудилось чувство удивления» [Сухомлинский 1979: 305]; «Учитель ищет пути к умам и характерам учеников» [Шаталов 1980: 64]; «И выбирает педагог самый трудный путь к сердцам детей: путь повседневного обновления своей методики обучения и, стало быть, самого себя, чтобы доставить детям радость общения с ним» [Амонашвили 1988: 189].

Выбирая для себя самый сложный путь, учитель обязан облегчить его для своего воспитанника, убрать с дороги очевидно непреодолимые препятствия. Ср.: *«Мой опыт помогает предвидеть, как сложна, длинна и скалиста эта педагогическая тропинка. А я со своими ребятами стою в самом начале пути. Мы делаем первые шаги по этой тропинке. Как же мне быть? Заставить их карабкаться по ней, а самому сделаться глухим к их жалобам, слепым к их царапинам и увечьям и постоянно разъяснять им, что ученье – это мучение, а обратного пути у них нет, надо преодолеть его во что бы то ни стало?» [Амонашвили 1988: 59].*

В целом метафорическая модель ПУТЕШЕСТВИЕ служит для представления концепта «учитель» с позитивной точки зрения, акцентируя внимание на восприятии педагога как проводника, помогающего ученику осилить дорогу.

В педагогическом дискурсе получили широкое распространение метафоры со сферой-источником «искусство», занимающие второе место по частотности при обращении к концепту «учитель» (61 МЕ). Метафора *творца*

способствует утверждению абсолютного педагогического авторитета и восприятию педагога как обладателя истиной. Например: *«Смысл гуманного образовательного (педагогического) процесса, гуманно-личностного подхода к Ребенку заключается в том, что учитель, как Творец... направляет его на полное развитие сил и способностей, проявляющихся в многогранной деятельности Ребенка; нацеливает его на выявление и утверждение личности Ребенка; насыщает его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в научном познании, в жизни»* [Амонашвили 2000: 25].

Работа учителя предполагает знание тайн человеческой души, умение учитывать законы становления внутреннего мира в каждодневном общении с развивающимся человеком. Педагогическая деятельность описывается как основанная на знании высших законов развития человека, именно поэтому в педагогическом дискурсе появляются и активно функционируют понятия «миссия» и «мастерство». Ср.: *«Миссию воспитателя я вижу прежде всего в том, чтобы помочь своему питомцу изумиться, одухотвориться красотой»* [Сухомлинский 1980: 144]. Слово «мастер» восходит к нем. Meister < лат. Magister – «учитель» [Большой словарь иностранных слов 2003: 381]. От учителя требуется быть квалифицированным специалистом, достигшим высокого искусства в своем деле. Ср.: *«Сколько драгоценных жемчужин педагогической мудрости обнаруживается тогда, когда учитель – мастер, учитель – творец»* [Сухомлинский 1980: 137]; *«Мастером человековедческих наук, владеющим книгой и психологией, — так бы я определил учителя-словесника, которого не мыслю без индивидуальной работы с классом»* [Ильин 1988: 218].

Образ учителя, заданный метафорической моделью УЧИТЕЛЬ – это ДЕЯТЕЛЬ ИСКУССТВА, это человек образованный и мудрый, мастер, развитый соответственно своему высокому предназначению, осознающий свою миссию и способный передать свои таланты подрастающему поколению.

Учитель, метафорически представленный творцом, обладает потребностью раскрыть свои таланты и выразить себя в искусстве. Входящие во фрейм «Сферы искусства» слоты характеризуют преподавательскую деятельность через сферу театра, живописи, скульптуры и музыки.

Метафоры, представляющие учителя театральным деятелем, обращают наше внимание на его профессионализм и многообразие педагогического репертуара. Например:

«Учитель должен играть так изящно и искусно свою роль в образовательном процессе, чтобы дети забыли в этом процессе о своей потребности к игре» [Амонашвили 2000: 21]; «Новая роль учителя в школе. А если продолжать в «театральном ключе», то и – у него новые роли каждый день на каждом уроке» [Ильин 1994: 25]; «В искусстве актера есть доля научного знания, мастерства, опыта: но главное в актере – искусство, вдохновение, интуиция, личность. И в искусстве воспитателя есть немалая доля знания, науки, мастерства; но главное в нем – искусство, душевность, живая жизнь, личность воспитателя» [Соловейчик 1968: 24].

Метафоры, составляющие рассматриваемый слот, делают акцент на необходимости заранее продумать и отрепетировать сцены урока: *«Учитель должен быть художником своего урока, то есть, сценаристом, режиссером, исполнителем» [Ильин 1987: 41]. При этом учителю-актеру нужна обратная связь, взаимодействие со зрителями и полное внимание театральной публики к свершающемуся сценическому действию: *«Как в театре, учителю нужен эмоциональный отклик ребят» [Ильин 1986: 114].* Обращает на себя внимание отсутствие в театральных метафорах, репрезентирующих концепт «учитель», стереотипных смыслов «двуличие», «фальшь», «лицемерие».*

Наряду с театральной метафорикой для репрезентации концепта «учитель» используется скульптурная эстетика. Возникновение метафоры УЧИТЕЛЬ – СКУЛЬПТОР связано с предметом педагогического труда – формированием личности. Для придания ученику формы необходим ваятель.

В качестве примера процитируем обращение В. А. Сухомлинского к педагогам, в котором разворачивается метафора, относящаяся к слоту «Скульптура как сфера искусства»: *«Вы – один из скульпторов, создающих человека будущего. И скульптор особый, не похожий на других Вы, творец человека, своим мастерством, умением, искусством должны давать пример другим ваятелям. У каждого скульптора свой характер, свой почерк, свои достоинства (а иногда и недостатки). Бывает, один скульптор проявляет склонность критически относиться к мастерству и творчеству другого, стремится не только тонко пройтись резцом по мраморной целине, но и грубо*

ковырнуть там, где только что удачно поработал другой мастер» [Сухомлинский 1980: 143-144].

Сложность образовательного процесса заключается в том, что над будущим произведением искусства работают несколько мастеров одновременно. При этом педагогами-мастерами, очищающими бесформенный кусок мрамора от всего лишнего, могут быть не только школьные учителя, но и родители. Именно они первыми начинают работать над скульптурой Человека: *«Когда ребенок уже пришел в школу, прикасаться мне, педагогу, к не тронутому ни матерью, ни отцом мрамору – поздно»* [Ильин 1988: 165].

Нередко в педагогических работах разворачивается концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – МУЗЫКАНТ, более подробно анализируемая в третьей главе в аспекте идиостиля Ш. А. Амонашвили.

Метафорические словоупотребления слота «Живопись как сфера искусства» представляют учителя в роли художника, способного при помощи слова создавать картины. Ср.: *«Я всегда стараюсь нарисовать в воображении подростков такой яркий образ живого человека, который стал для человечества вечным воплощением моральной красоты, чтобы он осветил юное сердце, проник в сокровеннейшие его уголки»* [Сухомлинский 1979: 429]. Педагог, будучи художником, дополняет созданную природой картину – делает законченным образ своего ученика, работая по вдохновению: *«Воспитатель, как и художник, действует не по плану, не по отвлекенной идее, не по заданному перечню каких-то качеств, не по образцу, а по образу. У каждого из нас, даже если мы об этом не знаем, живет в голове образ Идеального ребенка, и мы, незаметно для себя, стараемся подвести реального нашего ребенка под этот идеальный образ»* [Соловейчик 1989: 12].

Метафорическими конструкциями данного слота подчеркивается предназначение учителя – созидать красоту, испытывая муки творчества и одновременно получая наслаждение от своей работы.

Таким образом, признанные и принятые в отечественной педагогической парадигме метафоры со сферой-источником «искусство» выражают идею талантливости педагога и констатирует таинственную, мистическую силу воспитывающего воздействия учителя на учеников, сравнимого с воздействием

искусства. Концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ЧЕЛОВЕК ИСКУССТВА актуализирует мысль о специфичности и уникальности внутреннего мира педагога, в результате деятельности которого происходит со-творение личности ученика.

С помощью **милитарной** метафоры, представленной фреймами «Воины», «Военные действия и вооружение», устанавливается сходство между учителем и воином (57 МЕ). К фрейму «Воины» относится 33,3% метафорических словоупотреблений. Для метафорического обозначения концепта «учитель» выбираются, как правило, слова «высокого» стиля: *рыцарь, борец, поборник, ратоборец*. Например: «Педагог чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим *ратоборцем* истины и добра» [Ушинский 1948. Т.2: 32]; «оградить от посягательств *учителей -- рыцарей* научной чести» [Шаталов 1987: 4]. Часто учителя и учащиеся не являются единоборцами и смотрят друг на друга, как на врагов. Ср.: «Самым серьезным и интересным *противником* в классе, спор с которым будет способствовать активизации и развитию познавательных сил и способностей школьников, является педагог» [Амонашвили 1984: 193]; «Отец или педагог видит в ребенке злоумышленника, а ребенок в отце или педагоге – чуждую, *враждебную ему силу*» [Сухомлинский 1981: 101]. Фрейм «Военные действия и вооружение» включает в себя большое количество метафор – 73,7% от общего числа МЕ данной модели (см. третью главу).

Используемая для репрезентации концепта «учитель» метафорическая модель **СТИХИЯ** занимает четвертое место по частотности. 82,2% метафорических словоупотреблений принадлежат В. А. Сухомлинскому, составляя основу авторского идиостиля, и более подробно будут рассмотрены в третьей главе.

Метафорическая модель **ПРОИЗВОДСТВО**, репрезентирующая концепт «учитель», объединяет 45 МЕ. Подойти к воспитателю не с позиции «гипертрофии сердца», а с позиции производства предлагал еще А. С. Макаренко, чтобы «*посмотреть на воспитателя как на человека труда, на рабочего*» [Макаренко 1971: 134]

Внутри фрейма «Работники производства» явно выделяются две группы метафор. В центре первой находится образ трудящегося человека, выполняющего общественно-полезную работу, иногда изнурительную и тяжелую. Педагог *кует, берет в руки лопату и копает, трудится в цехе, стоит у станка или за верстаком, выполняет работу инженера, адвоката или ткача*. Например:

«Даже сейчас, когда давно уже стою за учительским верстаком, вдруг промахнусь, болит не только душа, как и прежде, ощущаю свежую ссадину на руках. Может, тот давний страх за свои руки научил меня добрее относиться к душе: не допускать промахов, когда наполняется урок ударными акцентами» [Ильин 1986: 27]; «Учитель – человек, который охраняет и осуществляет право каждого человека быть обученным, он – адвокат детей перед обществом, он вводит ребенка в права наследства» [Соловейчик 1986: 129]; «Благодаря научному руководству обучением директор школы может стать инженером педагогического процесса» [Сухомлинский 1981: 159].

Вторая группа метафор содержит отрицательные смысловые компоненты, эксплицирующие негативные ассоциации. Учитель уподобляется либо ремесленнику, либо чиновнику, который получает за свою службу чины и побаивается начальства.

Ср.: *«Педагоги, перестаньте быть служаками, думающими об инструкциях сверху, и станьте людьми, думающими о детях» [Блонский 1961: 619]; «Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, учителя деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов» [Блонский 1961: 143]; «Учитель не может изменить программу, содержание, организацию урока и тем более, конечную цель обучения – он обычный служащий-исполнитель, или, говоря совсем просто, урокодатель» [Волков 1990: 7].*

Для объективации концепта «учитель» используются метафоры фрейма «Механизмы» (26,7% МЕ), способные активировать как негативное, так и позитивное восприятие образа педагога. Учитель метафорически представлен бездушной машиной, создающей целый ряд раздражителей, чаще всего звуковых. Ср.:

«Учитель начинает чувствовать себя в роли орудия воспитания, в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка» [Белкин 1999: 215]; «Преподаватель не может и не имеет права опускаться до роли простого акустического прибора, передающего устно почерпнутое из книги» [Шаталов 1979: 61]; «За учительским столом нередко на многие годы... утверждает себя безликий «ретранслятор», самоуверенный «громкоговоритель» чужих, даже не на веру, а просто напрокат взятых истин или бойкий резвый «выкладчик» учебной и прочей информации, которая, как зерно, сыплется и здесь и там» [Ильин 1991: 206].

Противоположными по прагматическому потенциалу являются метафоры *двигателя и аккумулятора*. Ср.: *«Не аккумулируя опыта ученика, уверен, никакой учитель в себя из себя не вырастет» [Ильин 1991: 113]; «Академии и университеты часто призывают к себе тех учителей, которые оказались двигателями науки» [Ушинский 1948. Т.3: 53].*

Таким образом, с помощью модели ПРОИЗВОДСТВО создается двойственный образ учителя. С одной стороны, педагог – это носитель мощной силы (профессиональный рабочий или хорошо функционирующий механизм), которую можно употребить с пользой для общества. С другой – это исполнитель, лишенный собственной воли, или механизм, настроенный на бездумное воспроизведение.

Достаточно широкое распространение в педагогическом дискурсе получила метафорическая модель **УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ** (24 МЕ). Для того чтобы иметь возможность передавать ребенку душевное здоровье, педагог сам должен быть здоровым и сильным.

К фрейму «Медицинский персонал» принадлежит 62,5% зафиксированных метафорических словоупотреблений. В зеркале метафор учитель – это *аптекарь, доктор Айболит, врач*. В большинстве случаев метафоры свидетельствуют о низком уровне квалификации учителя и нарушениях профессиональной этики. Например:

«А что, если мы не знаем механизма происхождения дурных чувств, сами укореняем их в душе, подобно тому, как прежде врачи не мыли руки перед операциями и сами заражали больных смертельными инфекциями, удивляясь потом, откуда эта напасть» [Соловейчик 1989: 202]; «И родители будут вынуждены стать педагогами-знахарями, глав-

ным средством которых является испокон веков бытующее строгое запрещение удовольствий. Средства воспитания педагога-знахаря так же опасны для интеллектуального и морального развития ребенка, как лекарства знахаря для обеспечения здоровья человека [Амонашвили 1988: 190]; «Представьте себе такое: больной не находит себе места от мучительных болей, а врач, вышедший из терпения, что не смог уговорить его успокоиться, выгоняет его из больницы, уходит, говорит, ты плохой больной, не хочу тебя лечить. Трудно вообразить такое, верно? Но в педагогическом деле вообразать такое не нужно, это – реальность» [Амонашвили 1996: 26].

Такая удручающая ситуация имеет свои обоснования, хотя и не оправдывающие знахарей от педагогики, но смягчающие их вину. Учитель-врач вынужден совмещать несколько должностей, к тому же его работе могут сильно помешать внешние обстоятельства. Ср.:

«Только в клинике великое множество самых разных кабинетов, и каждый врач занимается своим, узко очерченным кругом заболеваний. Школьный же учитель – и диагностика, и терапевт, и травматолог, и хирург одновременно. И швец, и жнец, и на дуде игрец» [Шаталов 1992: 19]; «Представим себе: идет сложная хирургическая операция, над открытой раной склонился мудрый хирург – и вдруг в операционную врывается мясник с топором за поясом, выхватывает топор и сует его в рану. Вот такой грязный топор и есть ремень и тумаки в воспитании» [Сухомлинский 1979: 279].

О стремлении врача вылечить болеющего ученика свидетельствуют метафоры фрейма «Способы лечения» (29,2% МЕ). В педагогической медицине применяются *лекарства, обезболивание, прививка, вакцинация*, но чаще необходимым оказывается *хирургическое вмешательство*. Например:

«Много ли нужно учителю специальных «инструментов», чтобы выполнить сложнейшие духовные операции» [Ильин 1986: 68]; «Выполняя свою операцию, в отличие от хирурга, иду дальше: даю кому-то возможность продолжить ее и уже объясняю другую, подчас более любопытную» [Ильин 1986: 157]; «Как врач, который вводит себе сильную вакцину, проверяя безопасность ее для организма, педагог поставил свой опыт прежде на самом себе» [Соловейчик 1986: 188].

Фрейм «Симптомы болезни» представлен единичными метафорами – *педагогическая судорога, бациллы ненависти*.

Метафоры со сферой-источником «медицина», репрезентирующие концепт «*учитель*», указывают на ответственность педагога за результаты своей деятельности.

Нередко для метафорической репрезентации концепта «*учитель*» используются **фитоморфные признаки** (17 МЕ). Традиция употребления фитоморфизмов очень давняя. Метафору сеятеля для описания человека, владеющего «искусством собеседования», можно обнаружить в сочинениях Платона: «Встретив подходящую душу, такой человек со знанием дела насаждает и сеет в ней речи, полезные и самому сеятелю, ибо они не бесплодны, в них есть семя, которое родит новые речи в душах других людей, способных сделать это семя навеки бессмертным, а сеятеля счастливым [Платон 1965: 250]. Метафоры естественного роста и развития стали распространяться и активно функционировать в педагогическом дискурсе со второй половины XVIII столетия вместе с распространением трактата Ж.-Ж. Руссо «*Эмиль*». М. В. Кларин, занимающийся исследованием зарубежной педагогической мысли, отмечает, что природную метафору кроме Руссо «можно встретить у Я. А. Коменского, Ф. Фребеля, М. Монтессори и многих других педагогов, которые понимали рост и развитие как естественное» [Кларин 1997: 104].

Большинство зафиксированных метафорических словоупотреблений относится к фрейму «Участие человека в жизнедеятельности растения» (70,6% МЕ). Представление о естественном, природном не означает самопроизвольность и непредвиденность результатов, как это может показаться сначала. В педагогическом дискурсе появляется образ заботливого учителя-садовника, который готовит почву для растения и тщательно следит за его развитием. Например:

«Как заботливый садовник готовит почву под розы, так директор школы должен готовить почву для заимствования передового опыта» [Сухомлинский 1981: 18]; «Как у маленького деревца, еле поднявшегося над землей, заботливый садовник укрепляет корень, от мощности которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких десятилетий, так и учитель должен заботиться о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине» [Сухомлинский 1979: 213].

В соответствии с концептуальной метафорой УЧИТЕЛЬ – это САДОВНИК педагог не формирует ученика, а предоставляет возможности для естественного процесса развития и поддерживает духовный рост. В душе ребенка, естественно, есть и *сорняки*, и *добрые злаки*, но что прорастет, зависит от учителя. Обращает на себя внимание необратимость превращений, и чтобы воспитывать ребенка, необходимо обладать специфическими знаниями. Ср.: *«Растерянность, удивление перед «неотвратимыми» явлениями отрочества похожи на растерянность и удивление садовника, который опустил в землю семя, не зная твердо, какое это семя – розы или чертополоха, а потом, через несколько лет, пришел любоваться цветком»* [Сухомлинский 1979: 275].

Учитель может *«загубить или выпестовать росток индивидуальности»*, *«искорежить или взрастить»*, оставить *«сад души»* в запустении и мертвенности или неустанно ухаживать. Именно поэтому педагог должен обладать особыми качествами: терпением, широчайшими знаниями, пониманием происходящих процессов и умением контролировать их, а главное – большим желанием трудиться. Ср.:

«Если учитель не будет сажать и поливать с чувством и пониманием глубокой ответственности и с такими же глубокими знаниями и творчеством, – как и в какую почву сажать, как поливать и лелеять, – то зерно духа не получит нужного развития, жизнь и судьба Ребенка будут искажены, миссия его будет погублена» [Амонашвили 2000: 80]; *«В новой школе научатся выращивать человека, как хлеб. Имею в виду не только приливинское поле, но и «методику» – земледельца, знающего, как и когда, в какую землю и какой рукой бросить зерно. Успеваемость не обернется спешкой, а станет процессом неторопливого вызревания колоса»* [Ильин 1994: 33]; *«Учитель – творец духовного хлеба. Но сколько надо перепахать, заборонить, прополоть... И все вручную! Уйма черновой работы»* [Ильин 1988: 8].

Немногочисленные метафоры фрейма «Состав царства растений» создают негативное представление об учителе, акцентируя внимание на его недостатках. Например: *«Консервативный педагогический коллектив с такой же консервативной администрацией мне напоминает старое дерево, которое уже давно засохло, но, тем не менее, держится и не дает свежим росткам возрасти из его засохшего ствола. Но ведь росток все же вырастает?»* [Амонашвили 1996: 446]; *«Есть, к сожалению»*

нию, учителя с многолетним стажем, которые, образно говоря, стали похожи на засушенный цветок – они только по внешнему виду напоминают цветок, а по существу потеряли свежесть и аромат, дух жизни» [Сухомлинский 1981: 162].

Фрейм «Части растения» представлен метафорами *плода и всходов*, обращающими внимание на результативность педагогического труда. Ср.:

«При отсутствии самостоятельной педагогической жизни в педагогическом сословии учителя принесут мало хороших плодов» [Ушинский 1948. Т.3: 233]; *«Зерна добра, посеянные учителем, дали здоровые всходы»* [Шаталов 1989: 125].

Прагматический потенциал метафор рассматриваемой модели можно сформулировать следующим образом: опытный педагог изучил природные законы развития, умеет им следовать в своей педагогической деятельности, и при этом готов много трудиться, образно говоря, «пахать».

Образ учителя моделируется как образ **властного** человека (13 МЕ). Ср.: *«Мы, учителя, полностью забираем эту власть в свои руки, чтобы нам было легче управлять детьми. А зачем нам эта власть, разве мы боимся своих учеников, разве наша чуткость, наши профессиональные знания, наше мастерство, наш жизненный опыт, наконец, наша взрослость не делают нас достаточно сильными для того, чтобы стать любимыми предводителями и наставниками своих учеников?»* [Амонашвили 1990: 417]; *«Преподавателю основ науки надо быть не просто передатчиком знаний. Надо быть властителем дум юношества»* [Сухомлинский 1980: 125]. Учитель исполняет роль управляющего: определяет очередность реплик, вводит и завершает темы, имеет право поощрять или наказывать. Ср.: *«В классе царит учитель, он же контролирует»* [Шацкий Г. 2. 1980: 232]; *«Присваивайте титулы, звания, облачайте высокими полномочиями успешно работающих учащихся»* [Амонашвили 1990: 415].

Таким образом, метафора власти представляет учителя способным осуществлять максимальный контроль над ситуацией.

12 метафорических единиц, объективирующих концепт «учитель», принадлежат сфере-источнику «**религия**» и могут быть распределены по фреймам «Служители и верующие», «Боги». Для метафорической манифестации образа учителя используются номинации христианского бога или античных божеств. Например:

«Не потому ли паломничество к «святым местам», где творят учителя-новаторы, еще недавно могло соперничать с хаджем правоверных в Мекку» [Белкин 1999: 183]; «Представляю себя самого как бы распятым на кресте: одна рука протянута ученику, а другая – книге. Соединяю их еще и праведной болью, без которой не мыслю себе ни книги, ни урока литературы» [Ильин 1991: 254]; «Учитель есть соработник у Бога, Его помощник в творении Человека» [Амонашвили 2000: 80]; «Можно сравнить учителя с Фемидой, вершащей правосудие. Ей предписано быть предельно объективной, беспристрастной и точной в своих приговорах. В качестве эквивалентов знаний учащихся выступают требования программы, содержания учебников, инструктивные предписания. У Фемиды-учителя полный набор «законодательных» оценочных прав. И вот на одну чашу весов ученик с трепетом и надеждой кладет свои знания, умения и навыки. В поисках истины Фемида-учитель тут же взвешивает их, ставя на другую чашу весов эквиваленты знаний, и вершит правосудие» [Амонашвили 1990: 16]

Выбор религиозной метафоры для репрезентации концепта «учитель» подчеркивает безмерность власти педагога, вершащего судьбы учеников, и одновременно восприятие его как человека, несущего служение перед вселенной и Творцом ради высших целей.

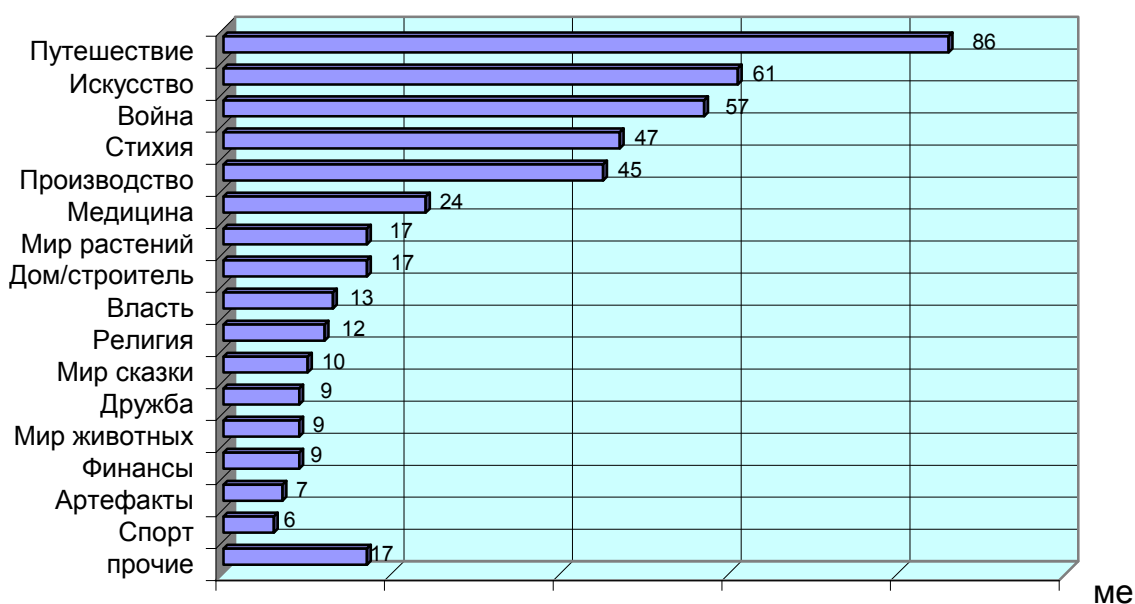
Для репрезентации концепта «учитель» привлекаются также **строительные** метафоры – 12 МЕ (см. третью главу диссертации).

Отечественная традиция взаимоотношений учителя и ученика отражается в педагогическом дискурсе с помощью метафор **друг, помощник** (10 МЕ). Ср.: «он (учитель) тем самым станет среди них «своим человеком», старшим другом, добрым советчиком» [Амонашвили 1996: 179]; «учитель должен служить детству и быть спутником детской жизни, другом ребенка» [Блонский 1961: 67]; «Ученик чувствовал рядом с собой не воспитателя, который колдует над душой со своими педагогическими мудрствованиями, а просто друга, чуткого и сердечного!» [Сухомлинский 1979: 349]. В нашей стране традиционно отношения между школьниками и наставниками являются близкими, дружественными, и нормальным считается восприятие учеников как своих собственных детей.

Другие метафорические модели, объективирующие образ учителя, немногочисленны: зооморфная 1,9% МЕ; финансовая 1,9% МЕ; ММ «волшебник» 1,9% МЕ; предметная 1,5% МЕ; спортивная 1,3% МЕ.

Итак, мы детально рассмотрели концепт «учитель» и получили представление о его метафорической структуре в целом. Каждая метафорическая модель по-своему ориентирует педагога в его деятельности. При осмыслении данного концепта пересекаются разные концептуальные метафоры, задающие поле реализации архетипа отношений, в которое попадают воспитатель и воспитанник, и помогающие выстроить определенную совокупность значений и перспектив предстоящей педагогической деятельности.

Сферы-источники метафорической экспансии для репрезентации концепта «учитель» в педагогическом дискурсе (446 МЕ)



Сфера-источник	%
Путешествие	19,3
Искусство	13,7
Война	12,8
Стихия	10,5
Производство	10,0
Медицина	5,4
Мир растений	3,8
Дом/строительство	3,8
Власть	2,9
Религия	2,7
Мир сказки	2,3

Дружба	2,0
Мир животных	2,0
Финансы	2,0
Артефакты	1,6
Спорт	1,3
прочие	3,8

2.4. Метафорическая репрезентация концепта «знание» в педагогическом дискурсе

Номинативное поле концепта [Стернин 2005: 259] «знание» включает следующие единицы: *знание, познание, изучение, книга, информация, слово, мысль*. По мнению Ю. С. Степанова, знание является одним из наиболее важных для нашей лингвокультуры концептов, то есть культурной доминантой [Степанов 1997].

В педагогическом дискурсе концепт «знание» чаще всего объективируется посредством метафоры **ЗНАНИЕ – это СТИХИЯ** – 70 метафорических единиц (далее МЕ). Метафорическая модель ЗНАНИЕ – это СТИХИЯ представлена двумя фреймами – «Вода» (55,7%) и «Огонь» (44,3%). В первом фрейме выделяются слоты «Виды водоемов», «Потребность в воде» и «Состояния воды». К слоту «Виды водоемов» относятся такие метафоры, как *озеро, река, море, океан, источник, ручей, родник*

Например: *«раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки знаний»* [Амонашвили 1996: 136]; *«Три источника знаний. Во-первых, книга... Другой источник – жизнь во всех ее возможных срезях... Наконец, еще один источник... школа* [Ильин 1988: 157]; *«Необходимо заботиться и о том, чтобы ребенок сам умел искать и находить самые ценные капли в океане знаний»* [Сухомлинский 1981: 263]; *«Если его мысль бьется беспомощно, как птица в клетке, присмотритесь внимательно к своей работе: не стали ли знания вашего ребенка маленьким пересыхающим озерцом, оторванным от вечного и животворного первоисточника мысли – мира вещей, явления природы?»* [Сухомлинский 1979: 170].

Слот «Потребность в воде» представлен в основном метафорой жажды, демонстрирующей убежденность в жизненной необходимости знаний, кото-

рую педагоги намеренно формируют. Ср.: *«Необходимо воспитывать в молодой душе стремление, жажду к знаниям. Но не будишь жажды к знаниям у воспитанников, если этой жажды нет в педагогическом коллективе»* [Сухомлинский 1981: 374]; *«Это и будет одновременно процессом дальнейшего развития учебно-познавательной деятельности школьников, процессом возбуждения в них жажды знаний»* [Амонашвили 1990: 25].

Метафоры, составляющие слот «Состояния воды», акцентируют внимание на способности знаний проникать внутрь чего-либо – впитываться и наилучшим образом заполнять пространство. Ср.: *«Ученики вначале не владеют даже чтением, даже простым счетом, не умеют правильно и складно говорить, точно высказываться, с помощью своего учителя постепенно набирают интеллектуальную силу, впитывают знания»* [Амонашвили 1990: 309]; *«По мере того как знания будут вливаться в массы, будет крепнуть смычка между наукой и трудом»* [Крупская 1965: 278]. Практически во всех метафорах данного слота возможно выделить семантический компонент динамики, интенсивности действий. Например: *«В коллективе наших подростков всегда бурлила интересная, многогранная интеллектуальная жизнь»* [Сухомлинский 1979: 442]; *«Лавина научно-технической информации начинает захлестывать не только общеобразовательную, но и профессиональную школу»* [Волков 1990: 3].

Таким образом, концептуальная метафора ЗНАНИЕ – это ВОДА используется для характеристики постоянного движения знаний, их изменчивости, текучести. Такая метафоризация позволяет также обратить внимание на безграничность и неисчерпаемость знаний.

Нередко происходит совмещение образов воды и огня: *«зажечь жажду знаний»*. Пересечение метафорических моделей объясняется синкретичностью нашего сознания и склонностью его элементов к взаимопроникновению и взаимопересечению. Ср.: *«Если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет, в детском сердце образуется льдинка, которую не растопить никакими стараниями до тех пор, пока огонек опять не загорится»* [Сухомлинский 1979: 165].

Фрейм «Огонь» представлен слотами «Источник тепла и света», «Место горения», «Горючие материалы». Отметим, что метафора огня является со-

ставляющей идиостилия В. А. Сухомлинского, поэтому более подробно рассматривается в третьей главе.

Вторая по частотности метафора, репрезентирующая анализируемый концепт, **ЗНАНИЕ – это ПРЕДМЕТ** (66 МЕ). Знание в педагогических текстах регулярно опредмечивается, становится достоянием субъекта в качестве вещи: знания можно взять, отдать, или поделиться ими, одним словом, их можно ощутить и даже взвесить. Например: «Укрепляй свои знания, пока они не начнут множиться» [Шаталов 1979: 74]; «способы соотнесения, взвешивания знаний ученика тоже известны ему» [Амонашвили 1996: 369]; «Давать школьникам настоящие прочные знания» [Шаталов 1980: 17]. Метафорическая модель ЗНАНИЕ – это ПРЕДМЕТ содержит фреймы «Расположение предмета» и «Груз».

Как любой предмет, знание имеет пространственную ориентацию. Концепт «знание» организован с помощью двух разнонаправленных ориентационных метафор: глубины и верха. Например: «Необходимо углубить знания по этой теме с практической направленностью» [Лысенкова 1990: 121]. Возникновение метафор объясняется тем, что знание скрыто от непосредственного восприятия, оно труднодоступно, его надо добывать. Неглубокие знания легко получить, но, чтобы овладеть глубокими знаниями, необходимы целенаправленные усилия. По мере углубления в предмет ученики «откапывают» больше знаний. Интеллектуальное постижение уподобляется физической работе. Приведем примеры подобного метафорического осмысления концепта «знание»: «Мы всегда стремились к тому, чтобы процесс познания был добыванием знаний» [Сухомлинский 1979: 364]; «особенно ценится умение самостоятельно добывать знания» [Сухомлинский 1981: 151]. По данным Русского семантического словаря, концепт «знание» сближается с концептом наука, а наука, в свою очередь, связывается с понятием деятельности, направленной на добывание знания [РСС Т.2. 2002: 467].

Концепт «знание» как автономная сущность отражен в оппозиции «внутри-снаружи». Ср.: «Достаточно всего одной недели, чтобы в совсем еще недавних, вполне приличных знаниях ребят образовались глубокие щели, провалы и пустоты» [Шаталов 1992: 36]. Выделяется два типа локализации знаний: внутри чего-либо

(часто в голове учащихся или в сердце): *«Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями»* [Ушинский 1948. Т.2: 431]; *«Всякое изучение, проходящее через орган зрения, неизгладимее и живее ложится в душу изучающего»* [Ушинский 1948. Т.2: 304]; и на поверхности чего-либо (на душе). Ср.: *«Знания скользят по поверхности сознания, не возбуждая в памяти практически никаких остаточных реакций»* [Шаталов 1979: 120].

Более ценным является полное знание. Ср.: *«Школа должна дать ребенку цельное знание; она, как мы говорили, должна отказаться от конгломерата обособленных друг от друга учебных предметов»* [Блонский 1961: 118]. Частичное, разорванное знание обнаруживает свою ограниченность, идет вразрез с интегративными процессами в образовании: *«Знания учащихся в этом случае носят отрывочный характер, ученику они непонятны, так как ни с чем не связаны, на практике неприменимы, в голове ученика попросту нагромождение, хаос знаний»* [Волков 1990: 114].

Восприятие знаний как предметов предполагает их постоянную систематизацию, упорядочивание: *«Лучшее начало учения состоит именно в том, чтобы привести в порядок, уяснить те знания, что уже собраны в детскую голову; превратить безотчетное знание в сознательное»* [Ушинский Т.2. 1949: 298]. К знаниям предъявляется требование «человекоразмерности», соответствия познавательным возможностям ученика. В связи с этим дается негативная оценка большого количества знаний, которые метафорически осмысляются как *тяжелый груз, обрушившаяся лавина, ненужный хлам* и вызывают отторжение такого процесса обучения. Ср.: *«Память молодого человека обременяли безмерным количеством знаний»* [Крупская 1965: 293]; *«Неужели вы думаете, что лучшее начало учения состоит в том, чтобы набивать головы детям всякими новостями, сведениями об отечестве, которые были подхвачены так себе, мимоходом, между прочим, учебным хламом, в течение одного года»* [Ушинский 1948. Т.3: 313]; *«Я советовал им: не обрушивайте на ребенка лавину знаний, не стремитесь рассказывать на уроке о предмете изучения всё, что вы знаете, под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность»* [Сухомлинский 1979: 56]; *«Почему запас знаний, которым обладает ребенок, становится как бы тяжелой ношей, которую он несет все с большими усилиями?»* [Сухомлинский 1980: 239].

Таким образом, метафорическая модель ЗНАНИЕ – это ПРЕДМЕТ дает возможность составить пространственное представление о концепте, обозначенном с помощью абстрактного существительного.

Распространенной в педагогическом дискурсе является и **строительная метафора**, репрезентирующая концепт «*знание*» (39 МЕ). 48,7% метафорических словоупотреблений принадлежит К. Д. Ушинскому, на этом основании метафорическая модель ЗНАНИЕ – это СТРОЕНИЕ более подробно анализируется в третьей главе.

Для репрезентации концепта «*знание*» часто используется **финансовая метафора** (37 МЕ). В концептуальной метафоре ЗНАНИЕ – это ЦЕННОСТЬ реализуется идея последовательного накопления знаний, а также их использования для достижения целей. Метафорическая модель представлена фреймами «Капитал», «Финансовые операции», «Место хранения богатств».

Метафорически переосмысленный концепт «*знание*» становится эквивалентом слова «богатство». В «Русском семантическом словаре» богатство определяется как «принадлежащие кому-нибудь большие материальные ценности, деньги» [РСС Т.2. 2002: 556].

Фрейм «Капитал» составляют следующие метафорические наименования знаний: «капитал», «ценность», «богатство», «сокровище». Знания, как деньги, могут сделать человека богатым, являться предметом купли-продажи. «Возникает представление о некоторой «плотной сущности», в данном случае о «знании-ведении», «знании-информации», которая может служить предметом обмена» [РСС Т.2. 2002: 466]. Ср.: «*Знание само по себе становилось все более серьезной ценностью в глазах людей*» [Соловейчик 1986: 44]; «*многие замечательные научные идеи... хранятся на полках архивов и хранилищ, по существу, мертвым капиталом*» [Белкин 1999: 4]; «*в глазах воспитанников наши собственные знания... наше духовное богатство, которым мы щедро делимся*» [Сухомлинский 1979: 364]. Представленные примеры свидетельствуют о том, что увеличение способностей ученика, накопление знаний прямо пропорционально метафорическому наращиванию капитала.

В фрейме «Капитал» актуализируется идея трудности зарабатывания «капитала». Ценность знаний определяется степенью личного участия в их приобретении. Чем сознательнее и самостоятельнее это участие, тем выше ценность и значимость приобретаемого знания. Ср.: *«Они дорожат знаниями, относятся к ним, как к своему богатству, добытому личными усилиями»* [Сухомлинский 1980: 93].

Знания превращаются в *продукт, товар*, который может быть приобретен. И коммерческие вузы «продают» именно знания, которые являются в нашей нестабильной экономике более твердой валютой, чем денежные знаки. У концепта «*знание*» выделены признаки товара, но парадоксален тот факт, что единожды приобретенные знания не могут быть растрчены, становясь бесценными, и в этом заключается удивительная особенность духовных богатств. Например: *«Отдавать свои знания младшим товарищам и таким образом самим обогащаться индивидуально»* [Сухомлинский 1981: 217]; *«Знание – наследство особого рода: оно может принадлежать всем, не только не уменьшаясь, но увеличиваясь от раздачи и раздела»* [Соловейчик 1986: 129].

Фрейм «Финансовые операции»: основная «финансовая операция» для участников педагогического процесса – *сбережение*, накопленных знаний, умений и навыков. Например: *«Важно не только актуализировать жизненный опыт ребенка, но помогать его обогащению, своего рода «капитализировать» растающую массу информации подобно тому, как в банке к сумме вклада приращиваются проценты, а новые проценты исчисляются с учетом этого приращения»* [Белкин 1999: 189]; *«чтобы знания были прочными, повторяйте основное содержание, закрепляйте изученный материал с помощью упражнений, занимайтесь сбережением»* [Подласый 2003: 382].

Концепт «*знание*» может объективироваться как место хранения педагогических ценностей (копилка, ларец, кладовая, сокровищница, золотой фонд). Ср.: *Ребенок отвечает на один или два вопроса, заданные учителем, и как будто вносит свою долю знаний в общую познавательную копилку, но нет гарантий, досталась ли эта копилка со всем своим содержанием ему, тому, другому и, вообще, каждому* [Амонашвили 1996: 354]; *«обогатить своего владельца связкой золотых ключей от многих ларцов знаний, вот это чудо, направляющее ребенка к взрослому за помощью в его*

хрупком познании» [Амонашвили 1996: 161]; *«Такой учитель находит в сокровищнице знаний как раз тот яркий образ, ту мысль, которые наглядно воплощают величие человека»* [Сухомлинский 1979: 364]; *«Из каких уголков «кладовой знаний» использовали они собственные знания, в то время когда я давал им новые знания»* [Сухомлинский 1981: 151].

Другим, достаточно продуктивным для педагогического дискурса способом метафоризации является представление педагогических реалий в **гастрономических метафорах** (31 МЕ). Метафорическая модель с исходной понятийной сферой «пища» базируется на осмыслении и репрезентации познания как работы органов чувств: «познание начинается с восприятия органами чувств – зрения, слуха, обоняния, осязания, – и только потом определяется как знание» [Кобрина 2005: 87-88]. Концептуальная метафора ЗНАНИЕ – это ПИЩА эксплицирует своего рода вкусовое, осязательное, температурное восприятие концепта, которое также позволяет выявить взаимосвязь между физиологическими потребностями организма и процессом познания. Пищевая метафора дает возможность понимания когнитивных процессов, прямая концептуализация которых человеку недоступна. В педагогическом дискурсе употребляются такие выражения, как дидактические продукты, речевые продукты, продукты педагогической деятельности различного качества, педагогические рецепты.

В рамках концептуальной метафоры ЗНАНИЕ – это ПИЩА выделяются фреймы «Процесс пищеварения», «Порции», «Требования к пище». Приведем примеры метафор, составляющих первый слот: *«Когда ученик переварит астрономические сведения...»* [Крупская 1965: 383]; *«С кормлением ребят сказками надо быть очень осторожным»* [Крупская 1965: 380]; *«Суть учительского посредничества не в том, чтобы упростить учебный материал и придать ему такой вид, чтобы ребенок (ученик) овладел им сам, проглотил его, даже не заметив, как это случилось»* [Амонашвили 1996: 92]; *«Такой ученик все равно что человек без зубов, вынужденный глотать непережеванные куски, он сначала чувствует недомогание, а потом заболевает, ничего не может есть»* [Сухомлинский 1981: 73] и т.д.

Знания, как пища, могут быть переварены, проглочены, поглощены, и то и другое может питать человека. Знание репрезентируется как пища отчасти

оттого, что требует педагогического мастерства, умения его преподнести, т.е. приготовить. Однако усвоение готовых знаний оценивается отрицательно на том основании, что формирует репродуктивный характер мышления: *«На уроке останется вкладывать детям в рот жеванную манную кашу и больше ничего»* [Шацкий Т. 2. 1980: 186]. Знание лишь тогда становится достоянием субъекта, когда оно является продуктом его собственной мыслительной деятельности. Ср.: *«Они действительно не хотят, чтобы им преподносили готовые знания, и оставалось бы только раскрывать рот и глотать их порциями»* [Амонашвили 1986: 41]; *«Это не помощь, это разжевывание знаний, утомительное повторение одного и того же»* [Амонашвили 1986: 40].

Метафоры слота «Порции пищи» употребляются для указания на разделенность знания-пищи на части, удобные для поглощения. Такие метафорические словоупотребления, как *кроха*, *крупица*, *крупинка*, свидетельствуют о бережном отношении даже к мельчайшим порциям знания. Ср.: *«Каждая крупинка новых научных знаний о ребенке, о процессе обучения и воспитания заставляет педагогов и руководителей школы по-новому взглянуть на свою работу»* [Сухомлинский 1981: 100]; *«Знание создается в душе по крупице»* [Сухомлинский 1979: 335]; *«Дальше троек Петрик пока что не шел, но если бы не эти крохи воспитательной работы, не было бы и этого успеха»* [Сухомлинский 1979: 383].

Слот «Требования к пище» составляют метафоры, указывающие на особенности «педагогической пищи», необходимой для хорошего ее усвоения. Например: *«Нам надо без пощады осмеивать тех, кто будет дерзать продолжать и дальше давать вместо здоровой педагогической пищи, дилетантскую отсебятину»* [Блонский 1961: 159]; *«Математика может дать обильную пищу духовным и познавательным силам детей»* [Амонашвили 2000: 55]; *«Ребенку нечего отрицать, ему нужна положительная пища, кормить его ненавистью, отчаянием и презрением может только человек, вовсе не понимающий потребностей детства»* [Ушинский 1948. Т.1: 353]; *«Работать с активной частью учащихся, обеспечивать их высококалорийной научной пищей»* [Крупская 1965: 112]. Чтобы знания не вызывали отвращения, надо разнообразить «рацион» и «способы приготовления» «пищи», использовать «*приправы педагогической кухни*», то есть, различные методы и приемы подачи учебного материала.

Таким образом, гастрономическая метафора, используемая для репрезентации концепта «знание», передает сложность процесса познания, состоящего из многих этапов (фрейм «Процесс пищеварения»), зависимость знаний, как и пищи, от условий приготовления и степени усвоенности (фрейм «Требования к пище») и возможность порционного распределения знаний (фрейм «Порции»).

Концепт «знание» может быть метафорически осмыслен через **образы оружия** (24 МЕ). Милитарная метафора, репрезентирующая концепт «знание», является особенностью идиостиля Н. К. Крупской и рассматривается в третьей главе диссертации.

Востребованными для репрезентации концепта «знание» являются **метафоры производства**, фрейм «Инструменты» – 18 МЕ. Знания представляются как инструменты творческого освоения мира учащимися. Ср.: *«Знания необходимы не только для понимания окружающего мира; они инструмент творческого труда»* [Сухомлинский 1980: 230]. Кроме того, для освоения знаний тоже требуются инструменты. Например: *«Письмо – это инструмент, с помощью которого ребенок овладевает знаниями»* [Сухомлинский 1980: 34]; *«Грамотность, приобретенная в начальной школе, является инструментом овладения знаниями»»* [Сухомлинский 1980: 36]; *«У школьника еще нет умений, представляющих собой инструмент овладения знаниями»»* [Сухомлинский 1980: 73]; *«Главная задача начальной школы – научить детей пользоваться словом - инструментом, с помощью которого человек всю жизнь овладевает знаниями»»* [Сухомлинский 1981: 20].

Таким образом, образовательный процесс обеспечивается полным набором интеллектуальных инструментов, помогающих в освоении окружающего мира.

Еще один способ репрезентации концепта «знание» – **пространственная метафора** (9 МЕ), объективирующая потенциальную бесконечность, необъятность и в то же время предельность круга знаний, границы которого помогает расширить учитель. Ср.: *«В круг основных знаний мы включаем: правила симметрии, устный счет, принципы составления схем»»* [Волков 1982: 27]; *«Признано всеми, что насильно суживать пределы знания вредно, а еще вреднее наполнять содер-»*

жание его всякими случайными примесями» [Волков 1990: 10]; «мешает вера в законченность круга знаний» [Шацкий Г. 2. 1980: 19]; «Я советую воспитателям: воздействуйте на чувства, воображения, фантазию детей, открывайте окошко в безграничный мир знаний постепенно, не распахивайте его сразу во всю ширь, не превращайте в широкую дверь, через которую помимо вашего желания, увлеченные мыслью о предмете рассказа, устремятся малыши» [Сухомлинский 1979: 56].

Для репрезентации концепта «знание» привлекаются также фреймы метафорической модели ПУТЕШЕСТВИЕ. Наиболее востребованы метафоры пути (5 МЕ) и вершины (4 МЕ), например:

«Взбираясь на высочайшую гору учебных знаний, нравственных истин, прозрений, надо тоже уметь подать ученику свою руку, и так, чтобы он в продолжение всего (!) пути не выпускал ее» [Ильин 1988: 114]; «Где, кто и когда начнет восхождение к вершинам знаний, определить не только трудно, но и средствами современной педагогической науки просто невозможно» [Шаталов 1989: 58]; «Чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка» [Сухомлинский 1981: 81]; «Обширные знания — это открытые возможности к поиску новых, еще никем не открытых путей. При отсутствии знаний можно долго и бесплодно блуждать по давно уже исхоженным тропам без всякой надежды на успех» [Шаталов 1987: 109].

Таким образом, метафоры актуализируют смысл труднодостижимости знаний.

Иногда в педагогических текстах знания **персонифицируются** (9 МЕ) – они имеют свой характер, где-то дремлют, живут и даже могут умирать. Например: *«Из наблюдений не только черпаются знания – в наблюдениях знания живут...» [Сухомлинский 1980: 70]; «Знания агрессивны. Накопляясь и совершенствуясь, они порождают ценные реакции поиска новых знаний» [Шаталов 1979: 86]; «знания призывают его заботиться об улучшении жизни, предупреждают его от последствий необдуманных действий и высказываний» [Амонашвили 2000: 31]; «Дело в том, что разбудить знание, которое уже есть, столь же важно, как и дать новое, «Разбудить» — не сказать ученику: «Ну-ка, вставай и отвечай». Это по-актерски изячно прикоснуться к его памяти, вызвать ответную реакцию, когда не выплеснуться уже невозможно» [Ильин 1994: 8].*

Концепт, представленный в системе языка словом «знание», в педагогических текстах может осмысляться через **фитоморфные образы** (фрейм «Места произрастания») – 9 МЕ: *«Педагогический воспитательный аспект творче-*

ства – почти не тронутая целина теории и самой слабый участок практики» [Сухомлинский 1981: 270]; «Трудно так работать среди такой неразберихи и в таком лесу незнания» [Шацкий Т. 2. 1980: 12]; «Поле их знаний еще в запустении» [Шаталов 1980: 44].

В знаниях заложен потенциал развития (метафора зерна). Например: «На элементарные знания, которые даются ученикам на уроке, я смотрю как на зернышко, из которого вырастает могучая поросль мысли, давая обильный урожай – жажду познания» [Сухомлинский 1980: 177]; «я бросил зернышко знаний в хорошо вспаханную почву» [Сухомлинский 1980: 175].

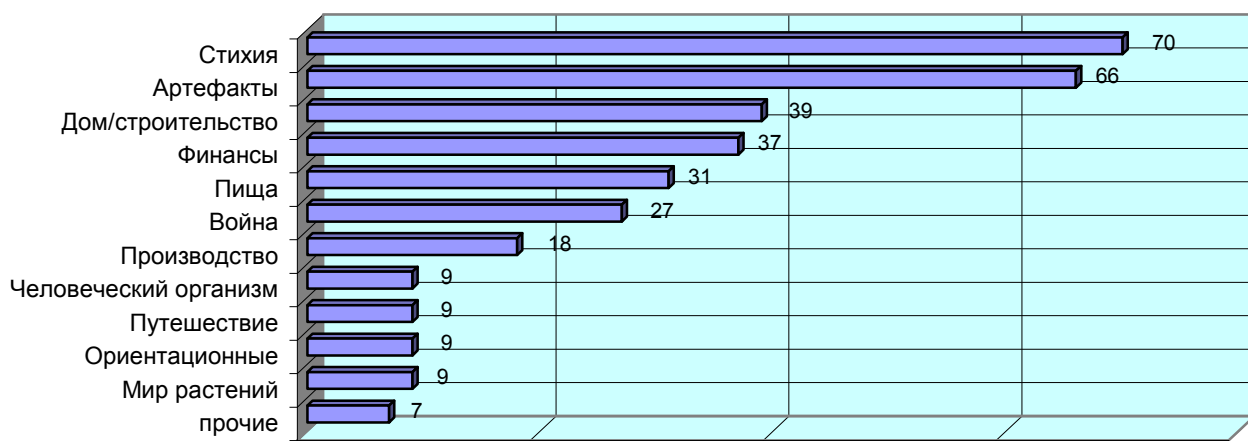
Встречаются единичные сравнения знаний с властью, лекарством, чувствами: «Это упражнение не только дает детям власть над тем запасом слов, который бессознательно лежит в их памяти» [Ушинский 1948. Т.1: 353]; «Я начал надеяться, что такая книга, если бы ее удалось составить надлежащим образом, будет неким общим противоядием от незнания, хаоса, призраков и ошибок» [Подласый 2003: 299]; «Знание – гордость страны и в то же время – счастье человека» [Соловейчик 1986: 26].

Таким образом, метафоры репрезентируют разные признаки концепта «знание» и эксплицитно выражают целый комплекс образных значений. Знания обладают свойствами огня и воды; материализуются, их можно взять и передать другому человеку; выступают в качестве строительного материала и сами являются строением; превращаются в ценность и делают людей богатыми; являются продуктом познавательной активности и пищей для ума; вместе с тем они могут быть силой (орудием), а также инструментом для достижения цели; уподобляются человеку; находятся на вершине, к которой надо проделать путь; возможно расширение круга знаний до безграничности вселенной; знания, как растения, способны развиваться.

Оценочный потенциал ключевого для педагогического дискурса концепта «знание» сводится к следующим моментам. Знания способны заполнять человека, проникать внутрь; знания делают жизнь комфортнее – избавляют от тьмы и холода (ЗНАНИЕ – это СТИХИЯ ВОДЫ И ОГНЯ). Следует систематизировать знания, чтобы они не превратились в «ненужный хлам» (ЗНАНИЕ – это ПРЕДМЕТ). Необходимо приложить усилия для того, чтобы выстроить знание и сделать его прочным (ЗНАНИЕ – это СТРОЕНИЕ). Знания способны сделать жизнь человека интереснее и легче, поэтому не вызывает

сомнения тот факт, что нужно умножать знания (ЗНАНИЕ – это ЦЕННОСТЬ). Знания необходимо правильно приготовить, и только в этом случае они будут усвоены (ЗНАНИЕ – это ПИЦЦА). Знаниями можно воспользоваться по-разному – «во зло и во благо» (ЗНАНИЕ – это ОРУЖИЕ). Знания помогают осваивать и изменять мир (ЗНАНИЕ – это ИНСТРУМЕНТ).

Сферы-источники метафорической экспансии для репрезентации концепта «знание» в педагогическом дискурсе (331 МЕ)



МЕ

Сфера-источник	%
Стихия	21,1
Артефакты	19,9
Дом/строительство	11,8
Финансы	11,6
Пицца	9,4
Война	8,1
Производство	5,4
Человеческий организм	2,7
Путешествие	2,7
Ориентационные	2,7
Мир растений	2,7
прочие	2,1

2.5. Метафорическая репрезентация концепта «школа»

в педагогическом дискурсе

Изучению метафорики концепта «школа» посвящена статья О. В. Толочко [1999]. На материале произведений художественной литературы автор статьи показывает, что школа ассоциируется с войной, адом, посещением врача, каторгой, судом, духовной смертью. В рассмотренных нами педагогических текстах метафорическое представление концепта более оптимистично.

Педагоги мыслят концепт «школа» преимущественно **антропоморфно**, антропоцентрично (82 МЕ). Школа метафорически интерпретируется как организм, совершающий какие-либо действия. К физиологическим признакам концепта «школа» можно отнести: рост, развитие и его нарушение – физические болезни. Например:

«Школа постоянно растущая, постоянно меняющая свою физиономию, постоянно совершенствующаяся» [Шацкий Т. 2. 1980: 307]; «Школа вступала в период энергичной юности и возмужания» [Соловейчик 1986: 116]; «Школа – это исключительно сложный организм, в котором каждый из многих живых, трепетных органов чутко и бурно реагирует на то, в каком состоянии находится каждый из многих его собратьев – таких же, как и он, чутких, настороженных, легко возбудимых органов» [Сухомлинский 1981: 35]; «Однако с нашей школой стряслась беда – она заболела (и долго болеет) авторитаризмом. Это есть, как говорят врачи, глубоко запущенная болезнь школы. Беда еще в том, что симптомы этой болезни принимаются в качестве ярких признаков здоровья» [Амонашвили 1996: 69].

К собственно витальным признакам концепта «школа» относятся любые характеристики живого существа, например, наличие органов восприятия (слух, обоняние, зрение); движение и его отсутствие. Ср.:

«Школа по-прежнему продолжает смотреть на учеников как на свою безотчетную собственность» [Блонский 1961: 131]; «Северо-американские учреждения на пользу образования дышат пуританской строгостью» [Ушинский Т.2. 1949: 106]; «И плотину прорвало – школа двинулась на производство» [Блонский 1961: 368]; «Современная школа медленно, но верно идет к социально единой элементарной школе» [Блонский 1961: 180];

«Школа должна подняться на эту ступень, чтобы затем открыть себе другие перспективы» [Амонашвили 1996: 438]; *«Лицо школы определяют старшие ребята, их отношения к работе, их настрой»* [Соловейчик 1978: 85].

Педагоги наделяют школу способностью исполнять различные социальные роли и даже заботиться о своем имидже. Ср.:

«Школа есть родное дитя тоталитарного государства» [Амонашвили 1996: 32]; *«индустриально-трудовая школа, дочь городской культуры, в деревне становится проводником, пионером культуры»* [Блонский 1961: 224]; *«Школа становится не центром высшей культуры, но служанкой жизни в полном смысле слова»* [Блонский 1961: 188]; *«Авторитет школы создается прежде всего на уроке»* [Лысенкова 1990: 162]; *«Проблема имиджа учебного заведения – это проблема оформления во внешнем образе внутреннего содержания, задач и особенностей его деятельности»* [Подласый 2003: 215]; *«Школа является советчиком, инструктором и контролером»* [Шацкий Т. 2. 1980: 146].

Персонификация концепта «школа» достигается за счет активного использования модальных глаголов (должна, желает, намеревается и др.). Школа, как человек, способна страдать, проявлять заинтересованность и заботу, ставить перед собой задачи, стремиться к цели и осуществлять контроль; добиваться своего места в жизни и достигать успехов; пропагандировать, стремиться внушить что-либо; быть несвободной или греховной. Например:

«Освободить ныне существующую школу от сковывающих ее бюрократических пут» [Блонский 1961: 146]; *«Великий грех современной школы, что она отнимает ребенка от семьи и внушает ему высокомерный взгляд на семью»* [Блонский 1961: 131]; *«Школа наблюдает, обследует, ориентируется в жизненных явлениях и оценивает их»* [Шацкий Т. 2. 1980: 122]; *«Школа ставит перед собой задачу всестороннего развития»* [Щетинин 1986: 15]; *«Новые условия, среди которых должна жить школа. И она живет, барахтается, мечется из стороны в сторону, рвется. Добивается жадно освещения своей деятельности, наскоро готовит отчеты, которые никто почти не читает; накапливает материалы, которыми мало кто интересуется, ставит жизненные, вытекшие из практики вопросы, на которые мало получает ответов»* [Шацкий Т. 2. 1980: 314].

Характеры у школ могут быть различными. Ср.: *«Окружающая среда решительно определяет всю физиономию школы. Отсюда ясно, что, например, школа в сельскохозяйственном районе и школа в промышленном районе неизбежно имеют различный характер»* [Блонский 1961: 312]; *«Видеть школу осмысленную, упорядоченную, делови-*

тую, энергичную!» [Соловейчик 1986: 55]; «Разумная, здоровая, прежде всего, школа» [Шацкий Т. 2. 1980: 45]; «Эта школа была глупа и бездарна» [Щетинин 1986].

Второй по частотности метафорой для репрезентации концепта «школа» является **строительная метафора** (24 МЕ). В связи с тем, что понятийная система человека связана с имеющимся у него опытом, **концепт «школа»** чаще всего осмысливается через образ здания с разной функциональной нагрузкой (дом, дворец, монастырь, казарма, храм). Например:

«Школа для нас – огромный дом, и, кажется, он стоит вечно, даже если его и построили лишь в прошлом году» [Соловейчик 1986: 10]; *«Подготовительный класс можно сравнить с дворцом: вот вошли ребята в удивительно красивый дворец и вдруг увидели множество интересных вещей. Им дали возможность потрогать все, ответили на их вопрос «Что это?» Они узнали названия этих вещей. Им объяснили, как брать в руки тот или иной предмет. А далее в течение трех лет им подробно рассказывали, что собой представляет каждый из предметов, кто их создал, для чего, чем один предмет отличается от другого»* [Амонашвили 1995: 45]; *«Постепенно из школьного обихода исчезают, один за другим, пережитки школы-монастыря и школы-казармы, средневекового аскетизма и военной муштровки. Начинает на наших глазах колебаться до основания здание школы полицейско-бюрократической монархии»* [Блонский 1961: 177]; *«Класс не комната отдыха, где можно подремать, а мыслительный цех; школа не учреждение, выдающее аттестаты, а храм науки»* [Ильин 1991: 25].

Фрейм «Конструкция здания» представлен единичными метафорами **фундамента и лестницы**: *«Школа – фундамент духовной перестройки и самой себя, и общества в целом, и мира, в котором живем»* [Ильин 1988: 160]; *«Содержание понятия Школа связывается нами с изначальным семантическим значением этого слова. Школа (лат. скале) означает скалистую лестницу, ступеньки которой ведут вверх. Понятие это имеет религиозно-духовное происхождение, и в нем мыслится процесс становления, совершенствования, восхождения души и духовности человека: Школа (скале) есть скалистые – трудные, требующие силы воли, усердия, преданности – ступеньки лестницы восхождения, возвышения души, она «учит ковать порядок из Хаоса». А носителем скале является учитель, то есть учитель и есть школа, школа в нем, а не вне его. Школа трактуется также как дом радости (греч.), но это не опровергает сложность восхождения по скале, ибо истинную радость можно пережить только в процессе преодоления трудностей, в процессе восхождения»* [Амонашвили 2000: 12].

К фрейму «Строительство здания» относятся слоты «Перестройка здания» и «Строители»: *«Необходимо отдать должное некоторым научным поискам, которые ныне могут составить основу перестройки школы»* [Амонашвили 1996: 10]; *«если и требуется какая-то небольшая перестройка, то она не затрагивает фундаментальных устоев школы»* [Волков 1990: 37]; *«школа принимает горячее участие во всех боевых моментах социалистического строительства»* [Шацкий Г. 2. 1980: 270]; *«Школа, поскольку она не считается с детской жизнью, строит свое здание на песке»* [Шацкий Г. 2. 1980: 18]. Школа метафорически переосмысливается как строитель новой жизни и нового общества, а при необходимости она приступает к «самоперестройке».

Милитарная метафора, репрезентирующая концепт «школа», более подробно анализируется в аспекте идиостиля (см. третью главу).

Типичным для педагогического дискурса является метафорическое представление концепта «школа» в **фитоморфных** образах (19 МЕ). Доминируют метафорические выражения двух фреймов «Жизненный цикл растений» и «Места произрастания растений». Ср.:

«Даже самая нищая школа сильна, если она пустила корни в народ посредством родного языка. Самая же богатая школа беспомощна, если она лишена этой почвы» [Амонашвили 1996: 250]; *«Создается не школа, а школьный проект, школа же органически вырастает из истории народа и реальных условий его общественного быта»* [Блонский 1961: 147]; *«Первые зерна, из которых в дальнейшем выросла разветвленная школьная система»* [Соловейчик 1986: 59].

«Школа – почва, из которой выросли новые поколения России, сменяя одно другим. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись к ней же самой» [Ушинский 1948. Т.2: 482]; *«Школа была рассчитана на 30 человек и должна была служить рассадником промышленности и знаний»* [Крупская 1965: 232]; *«Для них советская школа – широчайшее поле творческой педагогической деятельности»* [Крупская 1965: 121].

Встречаются единичные метафорические словоупотребления, относящиеся к фреймам «Состав царства растений», «Части растения». Например: *«Социалистическая школа, вкрапленная в буржуазный строй, не могла быть не чем иным, как экзотическим растением»* [Крупская 1965: 90]; *«Таким заведением надобно дорожить как особенной милостью божьей: его лелеять и беречь, как дорогое многоплодное растение; и новый воспитатель, сменивший прежнего, должен всегда помнить, что*

на таком богатом соками корне можно много привить, но что самого корня касаться не должно» [Ушинский 1948. Т.2: 65]; «Скоро и мы привыкнем к этому соцветию различных школ» [Щетинин 1986: 59]; «Ограничивались несколькими элементарными школами, устроенными в сараях, срубленных наскоро. Но, тем не менее, они обещали уже богатые плоды» [Ушинский 1948. Т.2: 106].

Стихийная метафора занимает пятое место среди моделей, репрезентирующих концепт «школа» в педагогическом дискурсе (18 МЕ). Чаще других для объективации концепта используется метафора огня и света, формирующая идиостиль В. А. Сухомлинского (см. третью главу).

По признаку своей необходимости для жизни школа сопоставляется с воздухом: «Школа действительно будет нужна детям, нужна как воздух, которым они дышат» [Шацкий Т. 2. 1980: 85].

Способность школы заполнять жизнь учеников, сливаться с ней, позволяет осмыслить концепт в метафорах воды. Например: «Задача народной школы – пропитать учеников буржуазной моралью, притупить в них классовое самосознание» [Крупская 1965: 84]; «семья и школа тесно сливаются» [Блонский 1961: 122].

Для репрезентации концепта «школа» используется и **производственная метафора** (16 МЕ). Наиболее широкое распространение получили метафорические номинации, представляющие следующие фреймы:

- «Место производства» (43,7% МЕ): «Школа – фабрика будущих людей, а не организация нормальной жизни ребенка в настоящем» [Блонский 1961: 158]; «Школа сейчас в слишком малой степени мастерская человечности; в ней слишком мало говорят человеку о человеке, в ней совсем не слышать о братстве людей» [Блонский 1961: 119]; «Меня тянет в школу, на свой завод, к духовным станкам ученических парт» [Ильин 1988: 4]; «Школа должна быть самостоятельным, экономически эффективным предприятием» [Щетинин 1986: 63].

- «Механизмы»: (25% МЕ): «у многих учащихся отворачивание к школе, которую они принимают как пропагандистскую машину» [Амонашвили 1984: 280]; «школа опять начинает колебаться, однако она еще движется по авторитарно-императивным рельсам. Уж очень сильную инерцию имеет это движение» [Амонашвили 1996: 38]; «И школа, как точный общественный барометр, отражает в себе дух века» [Блонский 1961: 178]; «школа – двигатель страны к индустриальному прогрессу» [Блонский 1961:

224]. Метафоры этого фрейма представляют школу либо как измерительный прибор, либо как нечто движущиеся и заставляющее двигаться.

• «Производственная деятельность» (31,3% МЕ): *«Школа не «шабашка», а работа, миссия. Здесь нельзя подхалтурить, урвать: так или иначе она возьмет свое, а с ним и всего тебя, как бы ни экономил»* [Ильин 1991: 181]; *«Школа – труд, серьезный, долгий, иногда и тяжелый умственный труд»* [Соловейчик 1986: 226]; *«Школу считал своим важнейшим производственным участком»* [Щетинин 1986: 11]. Образы рассматриваемого фрейма акцентируют мысль о том, что пребывание в школе требует напряженной работы.

В педагогических текстах зафиксирована концептуальная метафора ШКОЛА – это ОБЩЕСТВО, обращающая внимание на сложную организацию и устройство школы (5 МЕ). Ср.:

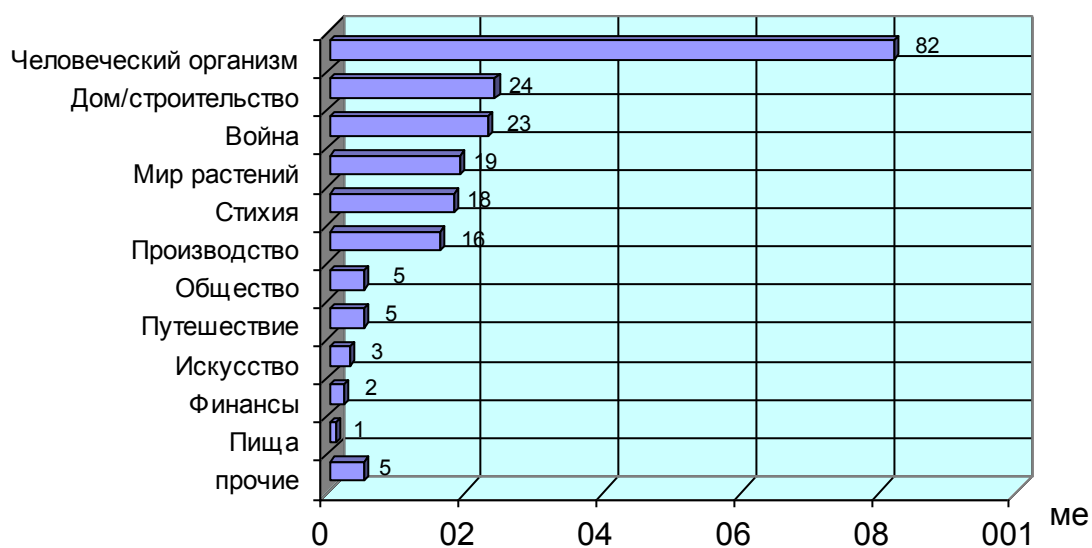
«Школу будущего надо мыслить как детское общество, как коллективную жизнь детей» [Блонский 1961: 182]; *«Школа видится мне некоей федерацией суверенных классов-«республик». Классный руководитель здесь уже совсем особая фигура, координируют не только жизнь и работу класса, но и работу учителей, преподающих в нем. Из козла отпущения (прости резкое слово) он превратится в практического организатора учебного процесса. А потому получит право работать с теми учителями, которые разделяют его взгляды, позиции. Класс стал бы государством в государстве... Но для воплощения этой идеи надо менять всю педагогическую иерархию. Если дать классам свободу самоопределения, то... каждый отдельный класс будет авторской школой* [Ильин 1994: 30-31]; *«Школа составляет общество, имеющее свое общественное мнение»* [Ушинский 1948. Т.2: 62].

При моделировании образа школы востребованы части метафорической модели ПУТЕШЕСТВИЕ, а именно слот «Транспортные средства» (5 МЕ). Ср.: *«Это словесный метод. Его нельзя выбросить за борт в самой разновейшей школе»* [Крупская 1965: 308]; *«Новая школа представлялась мне межпланетным кораблем, готовым к длительному полету. И ничто, казалось, не могло остановить его: экипаж готов, есть самое мощное оружие – мечта. Корабль ждал только команды: первого звонка. Но прежде – знакомство экипажа с предстоящим маршрутом полета»* [Щетинин 1986: 29].

Таким образом, для объективации концепта «школа» в педагогическом дискурсе используется восемь метафорических моделей, представленных на диаграмме. Доминирование концептуальной метафоры ШКОЛА – это ЖИ-

ВОЙ ОРГАНИЗМ (40,4 %) позволяет прийти к выводу о том, что самый существенный признак концепта «школа» в сознании педагогов – способность проявлять свою индивидуальность и действовать как самостоятельная личность.

Сферы-источники метафорической экспансии для репрезентации концепта «школа» в педагогическом дискурсе (203 МЕ)



Сфера-источник	%
Человеческий организм	40,4
Дом/строительство	11,8
Война	11,3
Мир растений	9,4
Стихия	8,9
Производство	7,9
Общество	2,5
Путешествие	2,5
Искусство	1,5
Финансы	1,0
Пища	0,5
прочие	2,5

2.6. Метафорическая репрезентация концепта «урок»

в педагогическом дискурсе

Номинативное поле концепта «урок» представлено существительными «урок» и «занятие».

Метафорические словоупотребления, используемые для репрезентации концепта «урок», чаще всего принадлежат к семантическому полю «**искусство**» (27 МЕ) и объединяются во фрейм «Сферы искусства». Ср.: «Работать над таким Уроком... где не только воспитываются, но и перековываются характеры, - почти то же, что писать музыку, сочинять стихи, воздвигать памятники» [Ильин 1987: 109].

Метафоры, составляющие слот «Музыка как сфера искусства» и обеспечивающие восприятие урока как музыкального произведения, более подробно рассмотрены в третьей главе в аспекте идиостиля Ш. А. Амонашвили.

Слот «Театр как сфера искусства» образован метафорами *театр, спектакль, актерское мастерство*. Урок и театральное представление объединяет общее назначение – воздействовать на душу зрителей и актеров, побуждая их измениться. Ср.: «Уроки превратились в самостоятельные спектакли, побуждая к творческому поиску учителя» [Шаталов 1992: 8]; «Театр урока». «Театр» – не в смысле постановочном, декорационном, оформительском, а в смысле эффекта воздействия. Немирович-Данченко говорил: для того чтобы возник театр, достаточно площадки, коврика, актера и публики. А классу учителя и ребят, чтобы урок стал спектаклем, – разве недостаточно?» [Ильин 1994: 26].

Проведение урока с учетом его предназначения требует таланта и немалых трудов. Например: «В поисках эффективно работающей мизансцены урока мы прошли по классу немало километров» [Ильин 1994: 15]; «Урок – это театр одного актера. А владеть актерским мастерством учителю нужно в совершенстве. И выразительность речи, тембр, интонации, и сила голоса, и жесты, и пластика, и паузы, и мизансцены, и взгляд, и мгновенность реакции, и импровизация – всё, всё имеет значение, поддерживая неослабевающий интерес к уроку от первой минуты до финала» [Шаталов 1987: 113].

Возможно описание концепта «урок» **через признаки стихий** – воздуха, огня и воды (24 МЕ). Для проведения хорошего урока необходима особая атмосфера. Ср.: «Уделить большое внимание анализу той атмосферы, которая создана на экспериментальных уроках» [Амонашвили 1990: 290]; «Стиль проведения самих уроков: творческий, доброжелательный микроклимат, атмосфера уважения и сотрудничества учителя и учеников» [Волков 1982: 5]; «Создание атмосферы психологической раскрепощенности ученика на уроке» [Шаталов 1979: 22].

Метафоры фрейма «Вода», используемые для репрезентации концепта «урок», акцентируют внимание на способности урока давать начало чему-либо и менять свое направление. Ср.: «Уроки товарищей, здесь – источники педагогических идей, здесь – первые ручейки творчества» [Сухомлинский 1981: 25]; «каждый ребенок может направить урок в неожиданное русло» [Шаталов 1987: 112]; «К ученику подключаюсь я и веду диалог с ним, нередко меняя русло урока» [Ильин 1991: 46].

Метафорические словоупотребления описывают также характер течения урока. Например: «Урок течет дальше своим чередом, все так же размеренно» [Шацкий Т. 2. 1980: 171]; «В ручейках отдельных слов, реплик, эпизодов берет начало то бурная, то тихая, но всегда полноводная река эстетического урока. На своем пути она не обходит, забирает все то, что способно влиться в ее расширяющееся русло» [Ильин 1987: 23].

Для репрезентации концепта «урок» востребованы метафоры со сферой источником «Огонь», формирующие идиостиль В. А. Сухомлинского и рассматриваемые более подробно в третьей главе.

Встречается репрезентация концепта «урок» через признаки **строительной метафоры** (17 МЕ). Рассматриваемая концептуальная метафора представлена двумя фреймами – «Строительство здания» и «Конструкция здания». Метафоры, относящиеся к первому фрейму, часто являются указаниями, как надо строить урок. Например: «Талантливый учитель каждый урок может построить так, что он будет помогать развиваться индивидуальности ребенка» [Крупская 1965: 556]; «Урок литературы строить надо по законам искусства» [Ильин 1986: 59]; «Мы стараемся строить урок так, чтобы все ученики принимали участие в работе в течение всего урока» [Волков 1982: 43].

Во фрейме «Конструкция здания» востребованными оказываются метафоры фундамента: «*Видели, как возводится фундамент здания? Верно, поначалу сооружают цементные опоры, вбивают железобетонные сваи, затем выстраивают этажи. Урок во многом такое же здание: без опоры – нельзя» [Ильин 1991: 258]. Часто употребляемой является метафора *ступеней*, подъем по которым требует сноровки, может быть, даже посторонней помощи, поскольку уроки-ступеньки высокие и узкие. Ср.:*

«Ступеньки винтовой познавательной лестницы треугольные, высокие...Помогая друг другу, мы уже преодолели 630 ступеней-уроков в подготовительном классе и 367 – в I; а сейчас... я со своими ребятами стою на 998-й ступеньке...Уроки-ступеньки на этой лестнице становятся какими-то головокружительными, заманчивыми, захватывающими. Тут каждый испытывает, развивает и закаляет себя как человека, испытывает, развивает и закаляет свои возможности, способности, свою нравственность. Конечно, этому будет способствовать не лестница сама по себе, а те способы подъема по ступенькам, те формы общения, стимулирования, усиления жажды знаний, которые я буду культивировать, вносить в их школьную жизнь. Эти треугольные ступеньки мне понадобились тоже не зря. Тут нельзя толкаться, нельзя думать только о себе. На узких и высоких треугольных ступеньках крутой лестницы легче осмысливаются проблемы взаимопомощи, чуткости, коллективного ума, дружбы...Ступеньки высокие потому, что ... учебный материал, с одной стороны, должен соответствовать уровню развития сил ребенка (то есть уровню, который считается уже достигнутым), с другой стороны – должен быть значительно отдален от него; иначе, если возможности ребенка и учебный материал станут равны, дальнейшее активное развитие ребенка не состоится» [Амонашвили 1986: 39].

В педагогическом дискурсе встречаются метафоры, приписывающие концепту «урок» **антропоморфные свойства** (12 МЕ). Обратим внимание на то, что в некоторых педагогических текстах, например у Ш. А. Амонашвили, урок, как имя собственное, пишется с заглавной буквы. Понимание рассматриваемого концепта через образ человека состоит в констатации следующих признаков: 1). Урок может быть рожденным и, следовательно, иметь родителей. Ср.: «*Так в шелесте тетрадных и тополиных листков родился новый урок*» [Ильин 1986: 56]; «*сумма теологии*» и комментирование – *родители современного урока*» [Блонский 1961: 166]. 2). Урок наделяется способностью двигаться: «*Урок прошел при*

большой активности детей» [Лысенкова 1990: 63] 3). Урок обладает характером строгого, требовательного человека: *«Урок тоже проявляет какую-то настороженность и недоверие к детям, не верит, что они хотят учиться. Он требует от них проявлять полную сознательность и дисциплину уже взрослого, а не взрослеющего человека. Требует высокой познавательной активности, сознания долга и ответственности, проявления воли и выдержки тоже уже по-взрослому, а не по-взрослеющему. Требование – вроде нравственной позиции урока. Он же для детей старается, а они обязаны учиться! Урок с подчеркнутым уважением относится к тем, которые учатся усердно и прилежно, всегда выполняют домашние задания (без них урок детей не отпускает), на уроке сидят спокойно и слушают, поднимают руки, отвечают, когда учитель спрашивает. Эти дети «хорошие», им можно говорить добрые, поощрительные слова, дарить высокие отметки, хвалить и ставить другим в пример. Но урок сердится, и порой не на шутку, на таких, которые не слушают, не выполняют, отстают, разговаривают на уроке, увлекаются другими делами, мешают ходу его дидактических наступлений»* [Амонашвили 1996: 197].

Для объективации концепта «урок» в педагогическом дискурсе используются элементы **метафоры ПРОИЗВОДСТВА**, а именно фрейм «Механизмы» (11 МЕ). Восприятие урока как механизма говорит о его заданности, отлаженном функционировании и жесткой структуре: *«нахожу в тексте яркие, ключевые детали и через них заставляю работать весь механизм урока»* [Ильин 1986: 10]; *«Возможность «переключить» урок есть всегда»* [Ильин 1994: 108]. Но, как любой механизм, урок может давать сбои. Ср.: *«Иногда застывшую на морозе машину легче завести, чем урок»* [Ильин 1986: 158]. Отметим, что урок наделяется способностью вырабатывать энергию с целью дальнейшего использования (метафора аккумулятора). Например: *«урок, который сейчас превращен в скучную, так называемую основную форму организации процесса обучения, должен стать аккумулятором и обогатителем жизни детей, жизни каждого ребенка»* [Амонашвили 1996: 154]; *«уроки, поставленные внутрь учебного процесса, служат своеобразным стимулятором, подзарядкой для мыслительной деятельности»* [Щетинин 1986].

Опыт обращения с материальными объектами создает основу для использования онтологических **(предметных) метафор**, репрезентирующих концепт «урок» как материальную сущность или вещество (10 МЕ). Ср.: *«Урок, как и книга, немислим без подтекста»* [Ильин 1994: 110]; *«Урок резиновый, если*

правильно расставить силы действующих лиц его по нашей методике: ведущих, ведомых» [Лысенкова 1995: 42]; «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя» [Сухомлинский 1981: 164]; «Урок, склеенный из различных лоскутов сложной информации» [Щетинин 1986: 20]. Урок концептуализируется как некая сущность, имеющая вес. Именно поэтому возможны выражения – «Вся тяжесть школьного занятия при таком преподавании, весьма легком для учителя и потому весьма употребительном, падает на ученика»; «Нелегко придумать полезное занятие ученикам в продолжение целого класса, а гораздо легче свалить весь урок на их слабенькие силы» [Ушинский 1948. Т.2: 216].

Концепт «урок» ассоциируется в сознании педагогов с растением (7 МЕ). Например: «Ты, Урок, похож на цветущее поле. На поляне растут «уроки» - нежно-голубые, ярко-красные, прозрачно-зеленые и желтые, всякие, всякие... На стебельках же было написано – «знания» [Амонашвили 1987: 83]; «И разве урок не должен вырасти из конкретной жизни ученика, а также и учителя?» [Блонский 1961: 138]. Урок, будучи растением, способен дать урожай. Ср.: «Зерна будущих уроков надо искать и в том уроке, который даешь сейчас» [Ильин 1986: 152]; «Месяц... пустой, если не собирать нектар своих уроков» [Ильин 1991: 166].

Урок может концептуализироваться как пища, вкусная или, наоборот, вредная (5 МЕ). Ср.: «Урок без подтекста, что пирог без варенья» [Ильин 1994: 110]; «Учительница словно не урок задавала, а раздавала хлеб или сладости, и все выпрашивали «еще»» [Соловейчик 1968: 25]; «Жизнь в семействе не будет отравляться уроками» [Ушинский К.Д. Т.3 1948: 490]

Концепт «урок» представлен также метафорами пути и метафорически осмысляется как дорога, тропка, перекресток, рубеж (5 МЕ). Например: «Все дороги выходят на «перекресток», имя которому Урок. Главное, не свернуть в сторону, не соскользнуть на обочину» [Ильин 1994: 114]; «Мы убедились, что уроки для подростка интересны лишь в том случае, если они объединяются в его сознании как единая тропка в познании мира» [Сухомлинский 1979: 365].

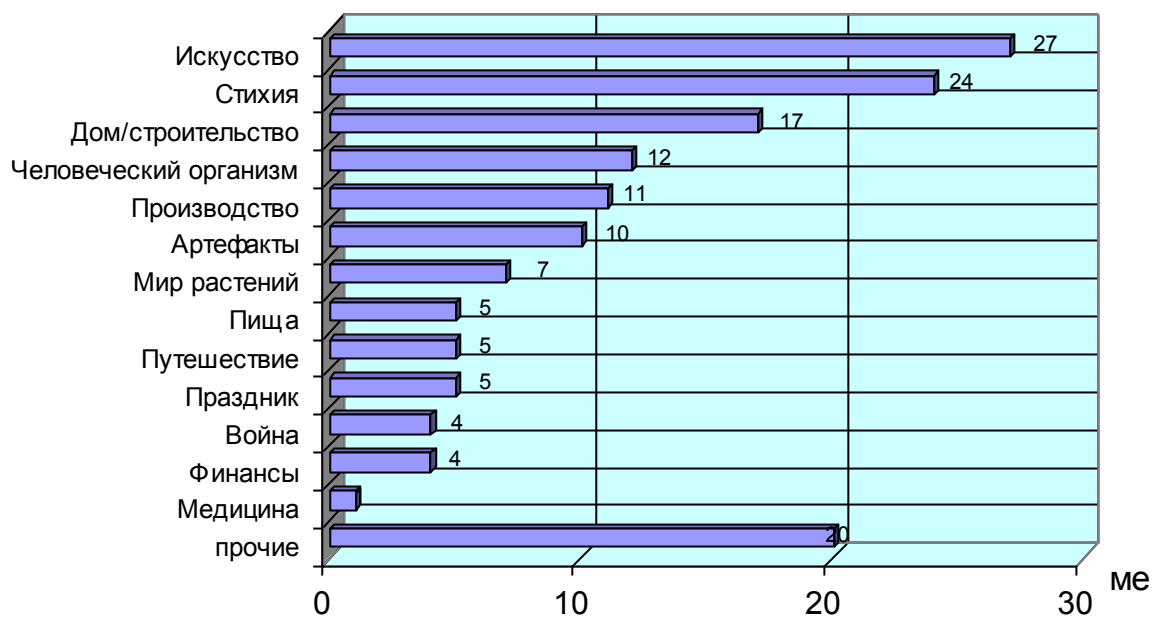
Обратим внимание на яркую оценочность метафоры праздника, репрезентирующей концепт «урок» (5 МЕ). Например: «Спаренные уроки для меня и ребят праздник» [Ильин 1986: 88]; «Каждого из учеников одариваю персональным... уроком» [Ильин 1986: 105]; «Каждый урок открытых задач ребята воспринимают как маленький праздник» [Шаталов 1979: 99].

Образная составляющая концепта «урок» представлена многочисленными единичными метафорами (29 МЕ), что свидетельствует о многообразии подходов к его интерпретации. Приведем пример подробно развернутой метафоры *урок – это игра в шахматы*: «*Мои ходы, в том числе и конем, угадывались наперед. Не урок, а шахматная партия. Не слишком ли преувеличиваю возможности ладьи, ферзя, если бездействуют остальные фигуры? Ну и, конечно, лимит, лимит времени. Звонок – это уже остановленные часы. Все дальнейшие ходы бессмысленны, ибо недействительны. Мастер ты, или еще только начинающий, вступивший в поединок с мастером, – обо всем расскажет партия, длящаяся сорок пять минут. Когда она излишне затягивалась или была скучноватой, Альберт (ученик) мгновенно обострял «игру», исход которой предсказать было не просто» [Ильин 1991: 10].*

Показательны в плане понимания неоднозначности представления концепта «урок» даже в сознании одного педагога «смешанные» метафоры: «*Урок, сперва мы представили тебя в виде винтовой лестницы, ведущей нас только вверх. Потом сравнивали тебя с фонтаном знаний. Придешь к фонтанчику, прильнешь к бьющему из его горлышка источнику и напьешься премудростей. Но нет, ты не фонтанчик, ты не разбрызгиваешь знания впустую, в ожидании жаждущих. Может быть, ты гора, в глубине которой затаены эти знания, и мы должны докопаться до них, чтобы обладать ими? Нет, ты больше и величественнее любой горы! Ты скорее дорога, хотя не прямая, неровная, но единственно верная, которая ведет каждого из нас к человечности, к своей личности... Ты еще весенний дождик и тепло, которое помогает каждому из нас раскрыться, как раскрываются бутончики цветов... Ты орошаешь будущее человечества, питаешь его надеждой, вдохновляешь его на подвиги...*» [Амонашвили 1990: 385].

Таким образом, исследовав метафорические наименования концепта «урок», можно констатировать его представленность в педагогическом дискурсе шестью основными концептуальными метафорами: УРОК – это ИСКУССТВО; УРОК – это СТИХИЯ; УРОК – это СТРОЕНИЕ; УРОК – это ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ; УРОК – это МЕХАНИЗМ; УРОК – это ПРЕДМЕТ. Также для репрезентации концепта употребляются фитоморфная, гастрономическая метафоры, метафора путешествия и праздника, но их малое количество затрудняет выявление прагматического потенциала.

**Сферы-источники метафорической экспансии для репрезентации
концепта «урок» в педагогическом дискурсе (152 МЕ)**



Сфера-источник	%
Искусство	17,8
Стихия	15,8
Дом/строительство	11,2
Человеческий организм	7,9
Производство	7,2
Артефакты	6,6
Мир растений	4,6
Пища	3,3
Путешествие	3,3
Праздник	3,3
Война	2,6
Финансы	2,6
Медицина	0,7
прочие	13,2

2.7. Метафорическая репрезентация концепта «оценка»

в педагогическом дискурсе

Для репрезентации концепта «оценка» в педагогическом дискурсе чаще других используется **производственная метафора** (43 МЕ). В большинстве случаев метафорические наименования оценки относятся к фрейму «Инструменты» и обладают преимущественно негативным эмоциональным зарядом.

Негативное отношение к оценке и особенно несправедливому оцениванию передается метафорами *инструменты наказания*. Ср.: «Сергею поставили «единицу»... Праздник Знания, только что отшумевший накануне, вдруг обернулся педагогической дубинкой... после этого не всякая потрясенная душа и уж конечно не сразу обретет желанный покой и равновесие» [Ильин 1991: 193]; «Не ставьте вообще в начальных классах двоек – это кнут и дубинка» [Сухомлинский 1981: 471].

Множество негативно нагруженных метафор, репрезентирующих концепт «оценка», связано с неприятием оценки, манифестируемой отметкой, как фактора, сдерживающего развитие учащегося. Например, метафора тисков: «Как они могут развиваться, когда я вынуждена растить их мысль в тисках отметок?» [Амонашвили 1996: 364].

Изучение лексической сочетаемости концептуальной метафоры ОЦЕНКА – это ИНСТРУМЕНТ позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, инструмент этот очень *острый и тонкий*; во-вторых, часто педагоги пользуются им неумело или без особой необходимости, и поэтому инструмент *оказывается сломанным*. Действительно, согласно практическим наблюдениям, плохая или несправедливо поставленная оценка может сильно испортить настроение ученику. Ср.: «Отметки – рабочие инструменты в руках учителя, но инструмент этот не только затуплен, но часто и поломан; ведь не секрет: оценки «1» и «2» не несут практически полной рабочей нагрузки» [Амонашвили 1990: 121]; «Оценка - это наиболее острый инструмент, использование которого требует огромного умения и культуры» [Сухомлинский 1979: 168]; «С оценкой – этим тонким педагогическим инструментом – отдельные учителя обращаются бездумно» [Сухомлинский 1979: 175].

Словесная оценка, метафорически обозначенная как «*прикосновение к душе*», то есть осторожное эмоциональное воздействие или «*резец*», воспринимается как еще один тонкий и крайне необходимый «педагогический инструмент» в мастерской воспитания. Педагоги отмечают, что духовная подготовка к воздействию этим инструментом (словом) – «*это длительный воспитательный процесс*». Слова учителя производят на воспитанника впечатление, которое сравнимо с физическим воздействием, совершающимся при помощи инструмента. С помощью «словесных» инструментов происходит формирование в учениках лучших человеческих качеств, «оттачивание» души. Например: «*Педагог должен владеть тончайшим инструментом, в котором таится человечность, чуткость, терпимость к слабостям подростка, -- словом*» [Сухомлинский 1979: 197].

Таким же сильным, как словесная оценка, и в то же время небезопасным инструментом является власть учителя над ребенком. Использование этого инструмента требует огромной выдержки и педагогического такта.

Ср.: «*Если крик педагога вообще ничемный инструмент в воспитании, то в отношении с подростком этот инструмент свидетельствует о педагогическом невежестве*» [Сухомлинский 1979: 351]; «*В руках педагога – сильный и в то же время не безопасный, требующий большой мудрости и осмотрительности инструмент – власти над человеком*» [Сухомлинский 1980: 140]; «*Отметки – это... жезл, олицетворяющий императивную власть педагога. И входить в подготовительный класс..., класть на виду у шестилеток этот жезл, и так приступать к обучению – это кажется мне педагогической аномалией*» [Амонашвили 1988: 92]; «*Отметки в старой школе регулировали учебно-воспитательный процесс, выступали инструментами давления и насаждения страха*» [Амонашвили 1984: 102].

Отметим, что существует возможность превращения оценки в полезный и безопасный инструмент. Ср.: «*А что, если взять и весь оценочный компонент передать детям? Пусть каждый из них будет пользоваться, им как компасом, чтобы регулировать свою учебно-познавательную деятельность, а мы научим их, как это делать, как измерять собственные достижения, как исправлять отклонения от цели. Там они сами решат, нужны ли им отметки, или воспользуются другими мерками*» [Амонашвили 1996: 371].

Итак, метафорическая репрезентация оценки как инструмента предполагает понимание цели ее использования и умение с ней обращаться.

Концепт «оценка» может описываться через витальные признаки (13 ME). **ОЦЕНКА – это ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ**, которому присуще, прежде всего, обладание характером, причем скверным: «Отметка эта уже начинает входить в его жизнь, будет ябедничать на ребенка в семье, а ребенок будет вынужден оправдываться и начнет винить учителя в несправедливости» [Амонашвили 1996: 369]; «отметки вредят детям, и они будут вредить им до тех пор, пока они не лишатся своей социальной значимости, своей претензии представлять, характеризовать личность ребенка, сортировать детей на хороших и плохих, успевающих и отстающих, устанавливать социальную погоду вокруг ребенка» [Амонашвили 1996: 370]; «Оценка выглядит двулико в отношениях между учеником и учителем, выставившим эту оценку: каждый видит ее в своей ауре» [Шаталов 1992: 11]. Среди социальных признаков в первую очередь выделяется признак «власть»: «Испокон веков оценка в классном журнале безраздельно властвовала над учеником, а над нею, в свою очередь, властвовал учитель» [Шаталов 1992: 5]; «Оценка с контролем занимают, так сказать, «наблюдательный пункт» и зорко следят оттуда за каждым логическим шагом процесса решения задачи. Теперь оценка более автономно-самостоятельна, чем в предыдущем процессе обдумывания. Она сверяет намеченные к осуществлению действия и операции с эталонами, которые находятся под ее ведением, и дает согласие на реализацию этих действий. Она же постоянно оценивает ситуацию: насколько эти действия совершаются правильно и насколько ожидаемый на этом этапе результат верен» [Амонашвили 1996: 385-386].

Таким образом, концептуальный вектор антропоморфной метафоры направлен на формирование образа властного человека, со скверным характером, способного испортить ученику жизнь.

Для репрезентации концепта «оценка» привлекается **военная метафора** (13 ME). Большинство метафор относится к фрейму «Военные действия и вооружение». Часть метафорических словоупотреблений составляют слот «Военные действия». Например: «завоевать, возможно, хорошую отметку» [Амонашвили 1996: 137]; «восемь направлений атаки на двойку» [Шаталов 1989: 112]. Метафоры, составляющие слот «Виды вооружения», представляют оценку как коварное оружие, предназначенное не для защиты, а, наоборот, для кары. Ср.:

«Вооружаются учителя пусть вовсе не современными видами оружия, но зато испытанными иезуитской школой средневековья, усовершенствованными трудом и потом многих поколений учителей надежными способами, чтобы держать детскую, ученическую массу в руках, точнее – в страхе. Для производства этого оружия не нужны никакие фабрики и заводы, как в этом нуждается производство наглядно-дидактических средств. Учителю не нужно упрашивать кого-то, чтобы ему со склада выдали столько-то пятерок, четверок, троек, двоек. Они у него всегда есть в неограниченном количестве, легионы отметок всегда сопровождают его на уроках и охраняют управляемый им процесс обучения. Охраняют от кого? От учеников, конечно, которые каждую минуту готовы помешать процессу обучения, уклониться от учения, от знаний» [Амонашвили 1996: 366].

Таким образом, концептуальная метафора ОЦЕНКА – это ОРУЖИЕ обладает агрессивным прагматическим потенциалом.

Для репрезентации концепта «оценка» может использоваться **финансовая метафора** (8 МЕ). В рамках метафорической модели ОЦЕНКА – это ЦЕННОСТЬ отметки рассматриваются как заменители денежных знаков, а их подделка осуждается. Ср.: *«Не будет же он сам себе ставить отметки. Они как фальшивые деньги – никто принимать не будет, а если уличат «фальшивоотметчика», обязательно накажут»* [Амонашвили 1996: 369]; *«Вначале отметка была официальной оценкой стоимости ученика с точки зрения государственной, и ставилась она именно для начальства»* [Амонашвили 1996: 372]; *«Лестные оценки на уроках отнюдь не были авансом»* [Ильин 1994: 59].

Оценки дают преимущества, на них можно приобрести что-то другое, более нужное, сами по себе они ничего не значат, а являются предметом своеобразной конвенции. Например: *«Им нужны отметки вовсе не как действительные измерители их знаний и умений, а как валютные купюры, на которые можно приобрести чуть больше свободы, более доброе и доверительное расположение к себе близких, товарищей, какие-то льготы»* [Амонашвили 1996: 369].

В образовательной сфере действуют рыночные законы: одна и та же оценка может иметь разную цену. Ср.: *«Да и сама отметка – как у спортсменов призовая награда. Она может быть золотой, серебряной, бронзовой. Одну «пятерку» ставлю красной пастой (золотая), другую – зеленой (серебряная), а бронзовую – синей»*

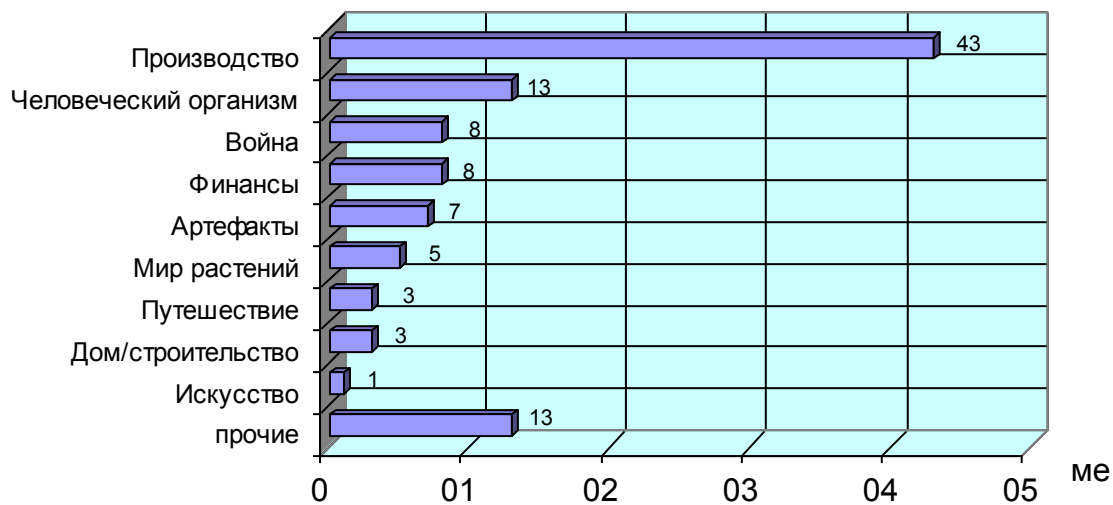
[Ильин 1988: 65]; *«Более высокой станет цена и тройки, и четверки, и пятерки»* [Шаталов 1989: 176].

Концепт *«оценка»* воплощается **в образе предметов**: зеркала, светофора, одежды и памятника. Например: *«Споры ведутся и вокруг отметок, в которых как в зеркале отражаются не только успехи и неудачи школьника в учении, но и формирующиеся качества его личности»* [Амонашвили 1984: 71]; *«Оценочный компонент, постоянно сопровождающий всю учебно-познавательную деятельность... можно сравнить с теми зелеными и красными сигналами, которые разрешают или запрещают ее дальнейшее продвижение. Его можно сравнить также с аварийной службой, незамедлительно приходящей на место события с целью оценить создавшуюся ситуацию и восстановить движение»* [Амонашвили 1984: 174]; *«Как сапоги или костюм, отметка может быть навыворот»* [Ильин 1991: 124].

Иногда концепт *«оценка»* объективируется **в фитоморфной метафоре** (3 МЕ). Например: *«На моих уроках цвели отметки, я не скупится на них»* [Амонашвили 1986: 63]; *«Смотришь – и посыпались в журнал «двойки», как зерно из дырявого мешка или худого кузова. А «двойки», как и рассыпанное зерно, - серьезные потери»* [Ильин 1988: 129].

Анализ метафорической репрезентации концепта *«оценка»* позволяет прийти к выводу о существовании шести основных метафорических моделей, используемых для описания концепта: ОЦЕНКА – это ИНСТРУМЕНТ; ОЦЕНКА – это ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ; ОЦЕНКА – это ОРУЖИЕ; ОЦЕНКА – это ЦЕННОСТЬ; ОЦЕНКА – это ПРЕДМЕТ. Эмотивная окраска большинства метафорических моделей, объективирующих концепт *«оценка»*, негативна: оценка, как инструмент, остра и опасна; как человек, наделена скверным и властным характером; как оружие, грозна; как деньги, не всегда соответствует истинной стоимости предмета.

**Сферы-источники метафорической экспансии для репрезентации
концепта «оценка» в педагогическом дискурсе (104 МЕ)**



Сфера-источник	%
Производство	41,3
Человеческий организм	12,5
Война	7,7
Финансы	7,7
Артефакты	6,7
Мир растений	4,8
Путешествие	2,9
Дом/строительство	2,9
Искусство	0,9
прочие	12,5

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Выявленные в ходе исследования метафорические модели демонстрируют наиболее актуальные векторы осмысления концептов «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*» и позволяют показать в системе их регулярные вербализации. Результатом проведенного исследования является формирование целостного метафорического взгляда на базисные концепты педагогического дискурса, представляющие образование как социальный институт. На основе анализа материалов можно сделать следующие выводы о функционировании метафорических моделей в педагогическом дискурсе:

Для педагогического дискурса характерно многообразие концептуальных метафор, отражающих действительность. Это связано с когнитивной сложностью концептосферы «*Образование*» и ее большой значимостью в коллективном сознании и социальном бытии человека. Понятия *знание*, *образование*, *оценка*, *урок*, *ученик*, *учитель*, *школа*, функционирующие в педагогическом дискурсе, относятся к числу глубоко укоренившихся в языке и культуре русского народа.

Концепты функционируют в тесном единстве, постоянно обмениваясь между собой информацией. На основании анализа метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса мы делаем вывод о существовании двенадцати основных, устойчивых во времени сфер-источников метафорической экспансии, таких, как ПУТЕШЕСТВИЕ, ПРОИЗВОДСТВО, ВОЙНА, СТИХИЯ, ИСКУССТВО, МИР РАСТЕНИЙ, СТРОИТЕЛЬСТВО, ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ОРГАНИЗМ, ПРЕДМЕТЫ, ФИНАНСЫ, МЕДИЦИНА, ПИЩА. Выявленные сферы-источники метафорической экспансии являются типичными для отечественного педагогического дискурса, что свидетельствует об их универсальном характере, метафорическом единстве концептосферы «*Образование*» и внутренней согласованности между концептами «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*»,

«учитель», «школа». Анализ метафорических словоупотреблений позволяет выявить константы отечественного педагогического сознания и базовые представления о педагогических реалиях. При этом мы понимаем, что в результате концептуальной деятельности человеческого сознания диапазон концептосферы «Образование» и актуализирующих ее метафорических наименований, частотность и эмотивность концептуальных метафор, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса, могут меняться.

В целом, при репрезентации концептов «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа» наиболее востребованы метафоры из сферы-источника «Путешествие» (12,3% от общего числа зафиксированных МЕ). Возможной причиной продуктивности метафор этой сферы является тенденция гуманизации образования, когда человек является активным участником (субъектом) педагогического процесса. На втором месте по частотности появления в педагогических текстах находится концептуальная метафора со сферой-источником «Производство» (12%), что свидетельствует о сохранении не взаимодействующего, а воздействующего (субъектно-объектного) подхода. Почетное третье место занимают метафоры с источниковой сферой «Война» (9,5%). Метафоры с исходными понятийными сферами «Мир растений», «Стихия» поделили четвертое место (8,3%). В качестве источника метафорической экспансии привлекаются метафоры из сферы-источника «Дом/строительство» (7,4%). Востребованными оказываются метафоры со сферами-источниками «Искусство» (6,2%) и «Человеческий организм» (6%). Кроме того, необходимо отметить обращение педагогов к метафорам с исходной сферой «Предметы» (4,8%) и «Финансы» (4,3%). К числу продуктивных, но не доминантных относятся универсальные метафорические модели с источниковыми сферами «Медицина» (2,7%) и «Пища» (2,3%). Эти концептуальные метафоры являются традиционными для педагогического сознания, но не проявляют высокой активности в современном педагогическом дискурсе. Распределение метафор, репрезентирующих базисные кон-

цепты педагогического дискурса, по сферам-источникам отражает диаграмма и таблица (см. приложение 1).

Противоречивость прагматического потенциала метафор, относящихся к разным сферам-источникам, свидетельствует о сложности репрезентации концептов «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*». Нередко педагоги оспаривают метафоры друг друга. Встречается много примеров метафорических словоупотреблений, построенных на отрицании, что говорит о разных позициях педагогов, традициях воспитания и образования, а также о сложности и противоречивости концептуализируемого явления.

Доминирующими в репрезентации концепта «*знание*» являются метафоры из сфер-источников «*Стихия*» (21,1% от общего числа зафиксированных метафорических репрезентаций концепта), «*Предметы*» (19,9%) и «*Дом/строительство*» (11,8%). Для вербализации концепта «*образование*» чаще других привлекаются метафоры со сферами-источниками «*Путешествие*» (19,4%), «*Дом, строительство*» (12,2%) «*Производство*» (9,8%) и «*Мир растений*» (9,8%). Концепт «*оценка*» манифестируется с помощью метафор с исходными сферами «*Производство*» (41,3%) и «*Человеческий организм*» (12,5%). Продуктивными метафорами при репрезентации концепта «*урок*» являются метафоры со сферами-источниками «*Искусство*» (17,8%), «*Стихия*» (15,8%) и «*Дом/строительство*» (11,2%). Для представления концепта «*ученик*» наиболее актуальны такие сферы метафорической экспансии, как «*Производство*» (17,7%), «*Мир растений*» (15,4%), и «*Стихия*» (14,4%). В качестве средства вербализации концепта «*учитель*» востребованы концептуальные метафоры «*Путешественник*» (19,3%), «*Деятель искусства*» (13,7%) и «*Воин*» (12,8%). Для репрезентации концепта «*школа*» чаще других привлекаются метафоры со сферами-источниками «*Человеческий организм*» (40,4%), «*Дом/строительство*» (11,8%) и «*Война*» (11,3%).

Наблюдается неравномерность распределения концептов в рамках отдельных метафорических моделей. 44% метафор со сферой-источником

«Дом/строительство», 42% метафор со сферой-источником «Путешествие», 42% метафор со сферой-источником «Медицина», 25% метафор со сферой-источником «Война», 19% метафор со сферой-источником «Искусство» привлекаются для репрезентации концепта «образование». 39% метафор с источниковой сферой «Мир растений», 37% метафор с источниковой сферой «Стихия», 31% метафор с источниковой сферой «Производство», 19% метафор с источниковой сферой «Искусство» манифестируют концепт «ученик». 25% метафор из области-источника «Война» актуализируют концепт «учитель». 59% МЕ со сферой-источником «Артефакты», 58% МЕ со сферой-источником «Пища», 36% МЕ со сферой-источником «Финансы» оказываются востребованными для репрезентации концепта «знание». 58% метафор со сферой-источником «Человеческий организм» используются для репрезентации концепта «школа». Востребованность метафор с той или иной источниковой сферой для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса отражена в диаграммах и таблице (см. приложение 2).

Рассматриваемые нами метафорические концепты отличаются друг от друга не только качественным, но и количественным составом, то есть обладают различным объемом. Наиболее явно различаются по объему концепты «образование» (зафиксировано 640 МЕ) и «оценка» (104 МЕ); концепты «ученик» и «учитель» близки по объему (513 и 446 МЕ соответственно); четвертое место занимает концепт «знание» (331 МЕ), а пятое – концепт «школа» (203 МЕ); на предпоследнем месте по количеству зафиксированных метафорических репрезентаций находится концепт «урок» (152 МЕ). См. приложение 3.

Итак, метафорические обозначения недвусмысленно раскрывают исходную сущность концептов через признак, положенный в основу номинации. Полагаем, что метафорический материал, структурированный таким образом, позволяет судить о специфике функционирования концептов «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа» в педагогическом сознании.

ГЛАВА 3.

Метафорическое моделирование как способ репрезентации базисных концептов педагогического дискурса в аспекте идиостиля

В данной главе метафора рассматривается как выражение уникальных и наиболее важных для отдельных педагогов аспектов опыта; представлено индивидуально-авторское видение содержания концептов «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*»; концепт анализируется как результат индивидуального познания, отражающий особенности сознания конкретного педагога.

Композиция главы определяется логикой развития исследования: на первом этапе описываются подходы к изучению идиостиля и обосновывается методика исследования педагогических идиостилей. На следующем этапе последовательно рассматриваются метафоры, репрезентирующие базисные концепты педагогического дискурса и отражающие особенности индивидуального педагогического сознания К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и Н. К. Крупской, Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинского. Индивидуальное сознание в понимании Р. Павилениса рассматривается как концептуальная система – непрерывно конструируемая и модифицируемая динамическая система данных (представлений, мнений, знаний), которыми располагает индивид [Павиленис 1983]. Выбор материала исследования в аспекте идиостиля обусловлен частотностью употребления метафорической модели с определенной сферой-источником в текстах того или иного педагога, либо ее специфичностью.

3.1 Подходы к изучению идиостиля и методика его анализа

Актуальность исследования индивидуальных способов дискурсивной репрезентации замысла подчеркивается множеством разнообразных подходов к изучению идиостиля. Так, моделирование идиостиля осуществляется в рамках лингвопоэтического (В. П. Григорьев, М. Л. Гаспаров, И. И. Ковтунова, Н. А. Кожевникова); функционально-стилистического (М. П. Котюрова, И. В. Самойлова, Р. К. Терешкова); психолингвистического (М. Л. Левченко, В. А. Пищальникова); коммуникативно-стилистического (Н. С. Болотнова, И. И. Бабенко, С. М. Карпенко); когнитивного (И. А. Тарасова, И. В. Быдина, Е. Г. Малышева) подходов.

Представим краткий обзор имеющихся работ по идиостилю в соответствии с хронологическим принципом.

Многочисленные работы по языку и стилю писателей в 60-70-е годы XX века были ориентированы главным образом на анализ их словоупотребления и образной трансформации лексических единиц, а также на изучение синтаксических конструкций в произведениях писателей (Виноградов 1963, 1971; Пустовойт 1965; Ковалевская 1976).

Из значительных работ 80-х годов, связанных с анализом идиостиля, можно назвать исследования Н. К. Соколовой (1980), А. Д. Григорьевой и Н. Н. Ивановой (1985), Н. А. Кожевниковой (1986). Для них характерна ориентация на выявление специфических форм и приемов организации лексического материала в произведениях разных авторов: Ф. И. Тютчева, А. Фета, А. Блока, М. Цветаевой и мн. др. По мнению Н. С. Болотновой, «интерес к языковой личности автора, стимулированный выходом в свет ряда работ Ю. Н. Караулова, и человеческому фактору в языке вообще усилил внимание к картине мира писателя и отдельным концептам с учетом своеобразия их воплощения в разных произведениях одного художника слова» [Болотнова 2001: 66]. Н. С. Болотнова считает, что начиная с 80-х годов наметился переход к анализу идиостиля в новом освещении: с точки зрения своеобразия ав-

торского сознания и видения действительности. Одним из основных компонентов индивидуального сознания является личностный смысл – то образное представление объектов и явлений действительности, в котором, по мнению воспринимающего субъекта заключается суть этого объекта или явления.

«Концептуальное» направление в стилистике текста было обусловлено разработкой когнитивных аспектов лингвистики (ср. работы Н. Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, Е. С. Кубряковой, Ю. С. Степанова, Р. М. Фрумкиной, Л. О. Чернейко и др.). Изучение идиостиля в рамках когнитивного направления опирается на концепты и позволяет судить об отдельных фрагментах картины мира автора, давая возможность актуализировать своеобразие его личности. Как систему концептов-доминант и языковых способов их репрезентации рассматривает идиостиль Е. Г. Малышева (1997). Таким образом, выявление «доминантных смыслов» (термин В. А. Пищальниковой) концептуальной системы автора стало особым направлением в исследовании идиостиля, позволяющим изучить особенности художественного мышления автора и его концептуальной картины мира.

Вслед за Н. С. Болотновой идиостиль нами трактуется как многоаспектное и многоуровневое отражение языковой личности творца, «стоящей» за текстом, с учетом ее многообразных проявлений в процессе текстовой деятельности [Болотнова 2001: 303].

В когнитивной лингвистике существует традиция изучения авторских метафор. Наиболее исследован с этой точки зрения политический дискурс. Выявлены ведущие метафорические модели в идиолекте Р. Лимбау, Дж. Картера, Х. Д. Перрона, Дж. Буша, А. Ле Пена и др. В диссертационном исследовании Т. С. Вершининой анализируется частотность употребления метафорических моделей и составляющих их фреймов в речи политических лидеров (Ю. Лужкова, Б. Немцова, С. Кириенко, А. Проханова, А. Баркашова, В. Новодворской, Э. Лимонова, В. Жириновского и А. Дугина) в связи с их политическими (и риторическими) пристрастиями. В процессе такого анализа ставится задача выявить общие и частные закономерности употребления

фреймов и слотов отдельных моделей, определить причины или мотивы такого использования метафорических единиц. Обзору работ по изучению метафоры в идиостиле в рамках политического дискурса посвящен параграф «Политическая метафора в личностном дискурсе» в монографии Э. В. Будаева, А. П. Чудинова [Будаев, Чудинов 2006: 102-105]. Функционирование педагогических метафор в личностном дискурсе только начинает привлекать внимание исследователей.

Для изучения педагогического дискурса важно исследовать взаимосвязи между личностной метафорической системой и общей системой педагогической метафоры. Однако прежде чем приступить к решению этой задачи необходимо выделить педагогов, метафоры которых целесообразно использовать для сопоставительного анализа в аспекте идиостиля. Мы обращаемся к анализу метафор и составляющих их фреймов, отражающих осмысление концептов «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*» в творчестве представителей различных направлений в отечественной педагогике. К. Д. Ушинский – основоположник научной педагогики в России, поставивший перед педагогами задачу «*учить учиться*», разработавший цельную дидактическую систему и утвердивший в русской дидактике принцип единства обучения и воспитания. А. С. Макаренко и Н. К. Крупская – яркие представители, теоретики и организаторы советской педагогики, на педагогические взгляды которых сильное влияние оказало марксистско-ленинское мировоззрение и нормы коммунистической морали. Созданная В. А. Сухомлинским педагогическая система противостояла авторитарному воспитанию, основывалась на принципах гуманизма, признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и обучения, творческой деятельности сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Ш. А. Амонашвили является представителем педагогики сотрудничества (направление в отечественной педагогике второй половины XX века), имеющим большой практический опыт преподавания в школе и разработавшим оригинальную концепцию воспитания и обучения, основанную на

принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Педагогическая позиция складывается в соответствии с образом мышления, представлениями о действительности. Следовательно, можно предположить, что используемые лексические единицы, в данном случае – метафоры, которые педагог отбирает сообразно со своим языковым вкусом, мировоззренческими взглядами и выбранным стилем, являются индивидуальным способом организации значимых для автора смыслов,

Важную роль в употреблении метафор как способа репрезентации базисных концептов играют социальные установки, определенные обществом на данном этапе развития, и поэтому необходимо принимать во внимание не только пристрастие автора текста, его педагогический опыт, но и социально-историческую динамику, то есть учитывать прагматический аспект. Как отмечают исследователи, «дискурс есть всегда детище... группы людей. В характеристику дискурса входит историческая составляющая с ее реальным временем. Привязанность ко времени – важнейшее свойство дискурса» [Кубрякова 2004: 526]. На выбор «любимых» метафор, формирующих идиостиль того или иного педагога, влияет эпоха. Смена метафорических моделей – это зарождение и отмирание педагогических систем, то есть изменчивость метафор имеет конкретно-исторический характер и отражает смену научной парадигмы. По наблюдениям А. Н. Баранова, для общественного сознания России до 1917 года был характерен органистический способ мышления (в политической речи активно использовались метафоры, восходящие к понятийным полям «Мир растений», «Мир животных», «Человек»), который был «заметно потеснен в советскую эпоху механистическим, рациональным способом метафорического осмысления политической реальности (метафоры машины, мотора, строительства)» [Баранов 1991: 190]. В постсоветский период доминирующими стали метафорические модели с концептуальными векторами жестокости и агрессивности (военные и криминальные метафоры), отклонения от нормального порядка вещей (морбиальные метафоры), неправдоподобия происходящего (театральные метафоры) [Чудинов 2003: 224-225]. Кон-

струирование метафор задается культурой в целом, поэтому изменения, происходящие в обществе, обуславливают смену метафорического словоупотребления.

Метафоры, функционирующие в педагогическом дискурсе, формируются под воздействием опыта и текущих установок индивида, демонстрируя изменение педагогической парадигмы, сопровождающееся изменениями в стиле мышления педагогов. В ходе становления массовых образовательных систем (начальной школы в конце XIX – начале XX века, средней – в середине XX века, высшей – в последние десятилетия) происходил пересмотр традиционного обучения, который выражался, в том числе, в изменении базисных метафор. По наблюдениям М. В. Кларина, метафоры реализуются в дидактических поисках. Метафорический ряд, связанный с производством, фабрикой, конвейером, нашел продолжение в технологической метафоре (обучение как технология). Метафорический ряд, связанный с ростом, естественным развитием, нашел продолжение в метафоре поиска (обучение как поиск)» [Кларин 1997: 7]. В разные моменты развития педагогической системы на первый план по степени воздействия на умы и умонастроения выдвигаются различные метафоры, актуализируются те или иные метафорические модели.

Обратим внимание на специфику анализа метафор в аспекте идиостиля в настоящем исследовании. Обычно, обращаясь к анализу идиостиля, выделяют и описывают несколько доминантных моделей. В данном исследовании выбран несколько иной аспект – для подробного анализа выбирается самая яркая метафорическая модель, репрезентирующая базисные концепты педагогического дискурса, которая в большинстве случаев оказывается наиболее частотной в исследуемых педагогических текстах.

3.2. Строительная метафора в идиостиле К. Д. Ушинского

К. Д. Ушинского исследователи [Лордкипанидзе 1974: 101] называют отцом русской педагогической науки, оформившим педагогику как теорию о воспитании. Об актуальности педагогических идей (а, следовательно, и педагогических метафор) К. Д. Ушинского свидетельствует проведение конференций на тему «Ушинский и современность» [см. например, Ушинский К. Д. и проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции 26 окт. 1999 года. Челябинск, 2000].

К. Д. Ушинский отстаивал идею единства обучения и воспитания, при ведущей роли последнего, рассматривая воспитание как процесс созидания, предполагающий активное деятельностное участие учеников. По мнению К. Д. Ушинского, необходимо приучать детей к свободному, творческому, самостоятельному труду, ведь только через труд человек становится человеком [Ушинский 1950. Т. 8: 156].

В наши задачи не входит разъяснение всех педагогических идей К. Д. Ушинского, но даже вышесказанное позволяет заметить, что метафоры со сферой-источником «Дом/строительство» гармонично отражают систему взглядов педагога на образование, участников образовательного процесса, помогают понять сущность номинируемых объектов и формируют индивидуальный стиль.

По словам А. П. Чудинова, «понятийная сфера «дом» обладает всеми необходимыми условиями для метафорической экспансии: во-первых, эта сфера хорошо знакома каждому человеку; во-вторых, имеет высокий эмоциональный потенциал; в-третьих, концепт «дом» обладает развернутой сетью элементов внутренней организации; в-четвертых, дом – основная сфера существования человека и его семьи» [Чудинов 2001: 154-155]. Концепт дома тщательно разработан Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым. Дом, по мнению исследователей, выполняет функцию защиты, но и одновременно ограничения [Верещагин, Костомаров 2000]. Размышляя о константах националь-

ной культуры и раскрывая суть понятия языка как «дома духа», Ю. С. Степанов совершенно справедливо подчеркивает, что «язык... это и «дом логики», и «дом знания», и «дом философствования» и что именно такой подход мы наблюдаем в конце XX века во многих направлениях современной науки, и в частности когнитологии [Степанов 1995: 7-8]. Наиболее близко для когнитологии «понимание языка как «дома знания».

Метафора дома, репрезентирующая **концепт «знание»** в педагогических текстах К. Д. Ушинского, состоит из фреймов «Конструкция здания» и «Строительство здания».

К фрейму «Конструкция здания» относится метафора «здание знаний»: *«Не имеет он права требовать, чтобы ученики помнили его объяснения, и не может ожидать, чтобы в умах их построилось сколько-нибудь систематическое знание»* [Ушинский 1948. Т.3: 23]; *«Главные вопросы – это тот каркас, к которому как бы привязывается все здание знаний по предмету»* [Ушинский 1948. Т.2: 244].

Отметим при этом, что в метафорическом моделировании концепта «знание» обращается внимание на структурированность знания наподобие строения. Наиболее часто используемой частью метафорической модели ЗНАНИЕ – это СТРОЕНИЕ является метафора фундамента. Например: *«Фундамент, на котором стоит школа, строится все, что делается в школе, – это разносторонние знания, богатая умственная жизнь, широта кругозора каждого учителя»* [Ушинский 1948. Т.2: 146].

Востребованными для концептуализации знания оказываются элементы строения, через которые или с помощью которых можно проникнуть в здание знаний – это метафоры ступени, окна, двери и ключа. Например: *«Кроме того, на каждое такое произведение мы должны смотреть как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни»* [Ушинский 1948. Т.1: 345]; *«вопрос о ступенях познания является очень серьезным»* [Ушинский 1948. Т.2: 288]; *«Знание писать и читать есть один из ключей к образованию»* [Ушинский 1948. Т.2: 243].

Концепт «знание» метафорически представляется не только как здание, но и как строительный материал, от качества которого зависит прочность постройки. Ср.: *«Ответы учителя представляли собой как бы кирпичики для тех пустот,*

которые были в картине мира... школьников» [Ушинский 1948. Т.3: 176]; «Не заложены эти камни-знания – ничего не получится со всей стройкой, она рассыплется. Одним из таких краугольных камней являются знания учителя» [Ушинский 1948. Т.2: 230].

Итак, анализ строительной метафоры как формы репрезентации концепта «знание» позволяет прийти к выводу о том, что в педагогическом сознании К. Д. Ушинского существует представление о знании как о завершённом строении, которое, прежде всего, должно быть прочным.

Концепт «образование» представлен фреймами «Строительство и разрушение здания», «Конструкция здания».

Труд учителя предполагает созидание, буквально возведение здания образования и, таким образом, процесс получения образования метафорически представляется К. Д. Ушинским как *строительство дома*: «Институтский курс должен быть весь построен на общих, рациональных, педагогических основаниях» [Ушинский Т.4. 1948: 639].

В идеале надо воспитывать так, чтобы возведенное здание образования не нуждалось в ремонте, но метафоры, составляющие слот «Разрушение здания», обращают наше внимание на то, что педагогические постройки постепенно устаревают и могут разрушиться: «Мы пока строим лишь одну стену воспитательной постройки, а одна стена не держится» [Ушинский 1948. Т.1: 321]; «Еще много осталось полуразвалившихся школ, и во многих из них держится преподавание на старых основаниях» [Ушинский 1948. Т.2: 183].

В педагогической публицистике К. Д. Ушинского процесс формирования личности представлен в виде строящегося дома. К фрейму «Конструкция здания» относятся метафоры, обозначающие такие составляющие здания, как основание (фундамент), стены, лестница (ступени), окна, двери. Самый важный элемент – это, конечно, основание, и оно должно быть надежным. Каждый последующий этаж *здания образования* может быть построен только на хорошем фундаменте и при условии прочности предыдущего этажа. К. Д. Ушинский часто употребляет прилагательное «прочный», которое содержит в себе, по мнению педагога, сущностную характеристику предмета – «должны быть прочные убеждения воспитателей»; «прочное овладение

знаниями»; «у ученика должна быть твердая воля, характер»; «прочность усвоения материала важнейший дидактический принцип». Итак, на прочном фундаменте держится все образование. Ср.: «Самостоятельная работа составляет прочное основание всякого плодотворного учения [Ушинский 1948. Т.2: 225]; «нужно положить прочное основание к дальнейшему самообразованию» [Ушинский 1948. Т.2: 295]; «построить народное образование на прочной основе нашей народной религии» [Ушинский 1948. Т.1: 486]; «иметь хорошие учебники, что составляет фундамент хорошего преподавания» [Ушинский 1948. Т.1: 219]. Основанием учения, по словам К. Д. Ушинского, могут стать другие науки, например педагогика и философия; вкус к изяществу в литературе; народная религия; хорошие учебники; самостоятельная работа учеников и умение выразить мысль.

Часто используется метафора ступени (лестницы), чтобы передать пошаговость, поэтапность процесса получения образования. Ср.: «На последующих ступенях обучения в успехах ребенка в учении его развитость будет играть исключительную роль» [Ушинский 1948. Т.3: 148]. Восхождение на очередную образовательную ступеньку требует от ученика многих усилий, при этом существуют высшие ступени, на которые поднимутся избранные единицы. Концепт «образование» осмысливается как «ступенька в жизнь», а педагог помогает «отдельным личностям и целым поколениям» преодолеть ступени развития и подняться по «образовательной лестнице».

Как в любом доме, в здании образования есть окна и двери. Например: «Двери, через которые можно войти в здание образования, – это души учеников, и надо уметь держать раскрытыми эти душевные двери» [Ушинский 1948. Т.2: 374]. Неиспользуемой частью концептуальной метафоры остаются такие наименования, как крыша, комнаты, коридоры и т.п.

Отметим, что концепт «образование» в педагогической публицистике К. Д. Ушинского объективируется одновременно через метафору строительства и строения (здания), то есть рассматривается как процесс и его материальный результат. Прагматический потенциал метафорической модели ОБРАЗОВАНИЕ – это СТРОИТЕЛЬСТВО/СТРОЕНИЕ можно обозначить как целенаправленное создание надежного и безопасного пространства «педаго-

гического дома». Метафоры со сферой-источником «Дом/строительство», символизирующие *созидание, изобретение* и *укрепление*, способствуют позитивному восприятию концепта «образование».

Для репрезентации **концепта «ученик»** К. Д. Ушинский часто использует метафору вместилища. «Сама идея контейнера – схематизированное и предельно упрощенное представление об универсуме лишь в его способности иметь что-то (держать или со-держатъ) в себе самом, внутри себя, это, прежде всего, идея «пустого пространства», в котором находятся все выделенные человеком объекты – как материальные, так и идеальные. Это, собственно, и позволяет мыслить затем и пространство как вмещающее все сущее, и каждый объект как своеобразный контейнер, рамки которого могут быть определены и его физической сущностью (ср. сосуды, резервуары, здания и т.п.), и его качественной специфичностью (ср. воду, воздух и т.п.), и, наконец, просто его воображаемой отдельностью (ср. чувства и состояния) [Кубрякова 2004: 482].

Ученик (точнее говоря, его голова, сердце и душа) рассматривается как резервуар, содержащий субстанцию – знания, эмоции или мысли. Например, местом локализации знаний является голова, которая может быть *полной* (наполненной) или *пустой*: «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую... голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто» [Ушинский 1948. Т.3: 355]; «в голове детей находится уже достаточно материала» [Ушинский 1948. Т.3: 450]; «набивать головы детям всякими новостями» [Ушинский 1948. Т.2: 515]; «лучшее начало учения в том, чтобы привести в порядок то, что уже собрано в детскую голову»; «Цель народной школы состоит не только в том, чтобы вести в головы детей известное количество определенных знаний» [Ушинский 1948. Т.3: 95]. Концепт «ученик» репрезентируется через образ комнаты для хранения необходимых знаний. В этой комнате может быть беспорядок, много ненужных вещей, учителю же предстоит прибратъся в «кладовой знаний».

Метафорические словоупотребления, репрезентирующие **концепт «учитель»**, часто относятся к фрейму «Строители». Учитель, в представле-

нии К. Д. Ушинского, – это личность созидательного типа, способная к целенаправленному труду, к строительству собственной жизни и чужой судьбы. Педагоги *строят воспитательные планы, педагогический процесс, школу, выстраивают педагогическую организацию и учебную структуру, закладывают фундамент знаний, перекидывают мостик к институту, по кирпичикам возводят душу ребенка и строят человеческие характеры.*

Например: *«В постройке такого мирозерцания, в голове учащихся принимают... участие преподаватели всех предметов»* [Ушинский 1948. Т.3: 355]; *«Это мы, воспитатели, обязаны понять ребенка и строить наши воспитательные планы с учетом движений его души»* [Ушинский 1948. Т.2: 42].

Метафорическая модель УЧИТЕЛЬ – это СТРОИТЕЛЬ актуализирует смыслы активной деятельности, стремления к непрерывному созидательному труду. Строительство происходит в умах и душах учеников. Все как на «настоящей» стройке: архитектор проектирует здание и начинает работать с материалом. Ср.: *«Воспитатель, не имеющий своей позиции, не умеющий четко определить цели воспитательной деятельности, подобен архитектору, который, закладывая новое здание, не сумел бы вам ответить на вопрос, что он хочет строить»* [Ушинский 1948. Т.2: 148]; *«Определение цели воспитания – лучший пробный камень всех философий, психологических и педагогических теорий»* [Ушинский 1948. Т.1: 291].

Единичные метафоры (*фундамент, краеугольный камень*), репрезентирующие концепт «учитель», относятся к фрейму «Общая конструкция здания».

Интересным представляется тот факт, что в трудах об Ушинском педагоге исследователи используют (осознанно или нет) его любимые метафоры. Приведем лишь некоторые примеры: «Принцип народности в педагогике Ушинский строит на следующих положениях»; «Ушинский строил определенную систему курса педагогики»; «Воспитание, по мнению Ушинского, должно строиться в соответствии с потребностями своей страны»; «Ушинский для своего времени на высоком уровне построил оригинальную педагогическую науку» [Лордкипанидзе 1974].

Итак, приметой идиостиля К. Д. Ушинского оказываются концептуальные метафоры со сферой-источником «Дом/строительство», широкое использование которых в описаниях социального мира неоднократно отмечалось исследователями (Дж. Лакофф, А. Генис, Л. П. Якимова). Дом ассоциируется со «своим» пространством, приспособленным к масштабам человека и созданным им самим. Строительная метафора, используемая для репрезентации концептов «знание», «образование», «ученик», «учитель», подчеркивает созидательный характер педагогической деятельности, обладает позитивным прагматическим потенциалом и актуализирует смыслы активной и результативной деятельности.

3. 3. Военная и механистическая метафоры в идиостиле А. С. Макаренко и Н. К. Крупской

Педагогический дискурс, будучи направлен на социализацию индивида в конкретном обществе, конечно же, придерживается принятых в этом обществе идеологических установок, что не может не отразиться на его метафорическом моделировании. Для идиостиля А. С. Макаренко доминантными являются метафоры со сферами-источниками «Война» и «Производство». Педагогическая система, построенная А. С. Макаренко, была предназначена для перевоспитания педагогически запущенных, «трудных» подростков, и ее нередко называют «командирской педагогикой». Даже художественная литература была для педагога прежде всего средством идейной борьбы. Став писателем, А. С. Макаренко говорил, что ощущает себя борцом на педагогическом фронте, что он не переменял профессию, а только «сменил род оружия». Обратим внимание на милитаристский характер этой метафоры. Воспитание для педагога – это война за настоящего человека, и в этой войне А. С. Макаренко предлагает использовать язык художественной литературы в качестве орудия. Интересно, что метафора в данном случае действительно совпадает с реальностью, можно сказать, является буквальной. А. С. Мака-

ренко рассказывает, как в целях собственной безопасности вынужден был ходить по колонии с постоянно заряженным оружием [Макаренко 1971: 67].

Феномен А. С. Макаренко начался, когда он организовал трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей с похожей на армейскую системой структурных взаимодействий: актив, деление на отряды, совет командиров, внешняя атрибутика (знамя, сигналы горнистов, рапорт, форменная одежда), поощрения и наказания. Большое внимание А. С. Макаренко уделял проблеме дисциплины: *«кто останется жить в колонии, тот будет соблюдать дисциплину»* [Макаренко 1971: 230]; *«В спальне должно быть чисто! У вас должны быть дежурные по спальне. В город можно уходить только с моего разрешения»* [Макаренко 1971: 235]; *«колонна вступала в город, поражая впечатлительных педагогов суровой стройностью и железной дисциплиной»* [Макаренко 1971: 383]. Детский коллектив предъявлял определенные дисциплинарные требования к каждому колонисту. В колонии культивировалась «атмосфера борьбы и преодоления».

Педагогика А. С. Макаренко – это педагогика коллектива (*«я... только на коллектив возлагал все надежды»*), при этом детский коллектив с помощью военной метафоры описывается как армия (система отрядов с командирами во главе). В анализируемых текстах слова «коллектив» и «армия» являются контекстуальными синонимами. Эпитеты, которые А. С. Макаренко употребляет для характеристики коллектива своих учеников, – «сильный», «суровый», «воодушевленный», «закаленный», «крепкий» – могут быть использованы для описания отряда действующей армии. Наиболее типичные, по мнению педагога, внутриколлективные отношения (между взрослыми и детьми, между старшими и младшими воспитанниками) – это отношения руководства и подчинения, взаимной требовательности, координации, взаимопомощи и товарищества. Создание горьковской колонии изображается как возникновение новой общности, скрепленной узами социального равенства и коллективного труда, где ученик обретает сознательность, приходит к пониманию «идеально-морального пути». Воспитанники колонии, в представле-

нии А. С. Макаренко, как отслужившие в армии, становятся качественно иными, а школа сквозь призму метафоры воспринимается как «машина обучения», с помощью которой разрозненная масса воров и малолетних правонарушителей превращается в хорошо организованное социалистическое общество, живущее по социалистическим законам и нормам. Итогом воспитания являются подготовленные и активные ученики-борцы, хорошо владеющие идеологическим оружием. Результаты воспитания настолько заметны, что «новобранцев» любой сторонний наблюдатель (не только педагог) легко отличает от «настоящих горьковцев». По словам А. С. Макаренко, «они и ходят, и говорят, и смотрят не так», новички только мешают «сохранить горьковскую колонию в полной чистоте и силе» [Макаренко 1971. Т.2: 12].

С точки зрения А. С. Макаренко, становится возможным метафорический перенос «коллектив учеников – армия» на основе их функциональной общности. Цель воспитания, по мнению педагога, – победить, сделать чужих своими, то есть освоить, захватить новую территорию и установить на ней порядок. Центральное событие жизни коллектива – борьба и сопутствующая ей состязательность: педагога с некоторыми «грубыми хлопцами», колонистов между собой за право называться лучшим, педагога с малодушными учителями и другими учеными противниками. Педагогические отряды непрерывно движутся вперед, пребывают в состоянии боевой активности, ученики вместе с педагогом постоянно решают новые задачи и планируют результат. Перевоспитавшиеся начинают перевоспитывать других. Ощувив себя единым коллективом, «горьковцы» переходят в наступление по всему оставшемуся фронту и отправляются на завоевание Куряжа. Колонисты-горьковцы и дзержинцы – деятельные организаторы своего коллектива, объединенного общей работой и «военными» интересами.

Милитарная метафора формирует новое представление об участниках педагогического процесса и предполагает высокую степень иерархичности их отношений. Каждый воспитанник чувствует свою причастность к коллективу: *«мастерство в том именно и состоит, чтобы, сохраняя строгое со-*

подчинение, ответственность, дать широкий простор общественным силам школы» [Макаренко 1971: 213]. Все отношения между учителями и учениками строго отрегулированы. Ученики описываются А. С. Макаренко как участники военных действий, *«молодежные силы»*, которые *«участвуют в операциях»* и потрясают *«педагогический мир широким маршем наступления»*; учителя – как *«система сил»*, отдельный педагог – как *«жесточкий политик»*, нападающий на противников и отстаивающий свою линию.

Создается образ учителя-командира, рыцаря *«без страха и упрека»*, окруженного возвышенно-романтическим ореолом. В этом образе персонифицируется представление А. С. Макаренко об идеальном педагоге – человеке строгом, справедливом, высоко квалифицированном, целеустремленном: *«уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе – вот что увлекает ребят в наибольшей степени»* [Макаренко 1971: 148].

Таким образом, педагог наделяется необычными нравственными, волевыми и духовными качествами. А. С. Макаренко пишет, что *«старался в присутствии колонистов и воспитателей быть энергичным и уверенным... старался убедить их в том, что все беды временные, что все забудется»* [Макаренко 1971. Т.1: 286]. При этом учитель, по мнению А. С. Макаренко, должен быть достаточно авторитарным, влиятельным и обладать правом окончательной оценки всего происходящего. Да это и понятно, ведь он – командир действующей армии, который не хочет *«подорвать свой авторитет»* и которому нужно *«завоевать уважение и доверие своих питомцев»*, а потом сохранить завоевания.

Метафоры со сферой-источником «Война» выражают суть педагогической системы А. С. Макаренко, который общие для всех педагогов задачи решал необычно, по-своему, и на практике осуществил целостную, теоретически обоснованную систему воспитания детского коллектива, *«выиграл бой на педагогическом поле битвы»*.

Наряду с военными метафорами, функционирующими в педагогических текстах А. С. Макаренко, распространены метафоры со сферой-источником «Производство», отражающие идею полной *управляемости* работой образовательного или воспитательного учреждения. Коллектив своих воспитанников педагог часто обозначает при помощи метафоры «колониистская масса»: *«колониистская масса вдруг приобрела выражение взрослого общества»* [Макаренко 1971: 228]; *«главной тенденцией ее работы как-то незаметно сделалось стремление... втянуть в себя всю колониистскую массу»* [Макаренко 1971: 230]. С помощью метафор создается собирательный образ трудовой массы, в которой личностное начало подавляется и даже мечты колониистов становятся одинаковыми. Например, в центре «Педагогической поэмы», послужившей основным источником метафор, находится не личность, а коллективный герой.

Классическое сталинское определение советских писателей как «инженеров человеческих душ» можно употребить и по отношению к учителю, в понимании А. С. Макаренко. Еще Ян Амос Коменский стремился найти такой общий порядок обучения, при котором оно осуществлялось бы по единым законам: *«...нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, то есть, предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине»* [Коменский 1995: 238]. Педагог воспринимается как специалист по работе с точными механизмами: *«а в нашем трудном деле эта верхушка (совет командиров) показывала себя очень исправным и точно действующим аппаратом»* [Макаренко 1971. Т.1: 218]; *«колонисты «шли вперед без улыбок и радости, но с хорошим, чистым ритмом, как налаженная, исправная машина»* [Макаренко 1971. Т.1: 182]; *«и с тех пор у Жорки как рукой сняло, пошел человек на всех парах к совершенству»* [Макаренко 1971. Т.1: 232].

Представление А. С. Макаренко об идеальном ученике исчерпывается метафорой машины, механизма. Метафорическая модель УЧЕНИКИ – это МЕХАНИЗМЫ фиксирует субъект-объектный характер отношений обучающего и обучаемых. Ученики воспринимаются как объект преобразования, че-

ловеческий материал. Относительная податливость детского и юношеского восприятия действительно превращает детей в хороший «педагогический материал». Ученик, по мнению А. С. Макаренко, – это сырье, из которого в дальнейшем получается готовая продукция: *«Мальшей у нас десятка полтора: в глазах колонистов это было сырье [Макаренко 1971. Т.1: 234]; «где шуткой, где приказом, где насмешкой, а где примером Петр Иванович начал сбивать ребят в коммуну» [Макаренко 1971. Т.1: 228]; «я то и дело пересматривал их (колонистов) состав и раскладывал его на кучки, классифицируя с точки зрения социально-человеческой ценности» [Макаренко 1971. Т.2: 11]; «мой глаз в то время был уже достаточно набит, и я умел с первого взгляда, по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то мельчайшим завиткам личности, может быть, даже по запаху, сравнительно точно предсказывать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья» [Макаренко 1971. Т.2: 10].*

Итак, образ ученика в творчестве А. С. Макаренко создается благодаря метафорам со сферой-источником «Производство», а педагогическим идеалом является механистически стройный, уравновешенный учебный процесс. Ущербность такого подхода заключается в том, что ученик сводится к социальной функции, происходит обезличивание человека в массе.

Специфика метафор А. С. Макаренко тесно связана с советским педагогическим дискурсом. В это время педагоги искали такие дидактические подходы и средства, которые могли бы превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом. Метафоры со сферами-источниками «Война» и «Производство» наиболее адекватно отражают представления советского педагога о педагогическом процессе. На наш взгляд, трудно назвать стиль А. С. Макаренко абсолютно индивидуальным языковым стилем. Как известно, метафоризация может протекать как естественным путем, так и в результате воздействия определенных институтов. Отметим еще раз, что на образность рассматриваемых педагогических текстов сильно повлиял советский дискурс, основная задача которого – создание у адресата определенных необходимых настроений и нужных представлений о мире. Язык тоталитарно-социалистического советского

союза был очень мощной системой, которая подчиняла себе сознание всех людей и распространяла свое влияние на все сферы жизни. В. Клемперер в своей книге «Язык Третьего рейха: записные книжки филолога» блестяще показал, как глубоко язык тоталитарной системы проникает в сознание людей [Клемперер 1998]. Идеи «контролирующей» парадигмы проникли практически во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в педагогику. Образование и воспитание рассматривались как подготовка к жизни в обществе, выполнению определенных социальных ролей; ученик – как средство удовлетворения потребностей общества. «Технологическая метафора обучения является выражением социально-инженерного мышления в педагогике, проекцией технократического научного сознания на сферу образования. Основная направленность технологического подхода в дидактике определяется ценностями технократического ...сознания» [Кларин 1997: 100]. Такими ценностями являются гарантированная результативность, эффективность учебного процесса, воспроизводимость его результатов. В рамках этого подхода образовательный процесс воспринимается как конвейерный. Механистическая метафора придает всему ходу обучения содержательную ориентацию репродуктивного характера, а значит, происходит вытеснение поисковых, творческих компонентов обучения. Актуализация механистической, а также военной метафор в советской педагогической публицистике позволяет нам разглядеть за образом учителя образ тоталитарной России.

А. С. Макаренко пользуется базовыми метафорами тоталитарной культуры, этим объясняется, на первый взгляд, парадоксальное сходство его «идиостиля» с «идиостилем» Н. К. Крупской. Именно поэтому при рассмотрении фреймово-слотовой структуры метафор с источниковой сферой «Война», репрезентирующих концепты «*знание*», «*образование*», «*ученик*», «*учитель*» и «*школа*», материалом для исследования послужили не только тексты А. С. Макаренко, но и педагогические труды Н. К. Крупской (милитарная метафора составляет 33,7% от общего числа метафорических словоупотреблений в ее педагогических текстах). Фреймы концептуальной метафоры со

сферой-источником «Война» разработаны и структурированы в монографии А. П. Чудинова [Чудинов 2003: 105-111].

Отметим, что военная метафора, репрезентирующая **концепт «знание»**, не отличается большим смысловым разнообразием, несмотря на достаточную количественную представленность. Милитарный код нужен, прежде всего, для того, чтобы продемонстрировать силу знаний, но не разрушительную, а созидательную. Хотя применение знаний-орудий зависит от ученика. Например:

«Прочные знания по основам наук – это в наше время самое острое оружие» [Крупская 1965: 279]; *«Также как винтовка в бою нужна, нужны и знания в общественной жизни»* [Крупская 1965: 517]; *«Борьба за знания – важнейшая задача»* [Крупская 1965: 496]; *«Вооружение ребят навыками взаимопомощи, знанием окружающей среды, умением ее использовать – лучшее средство оздоровить школу»* [Крупская 1965: 448]; *«Нашему молодому поколению необходимо вооружиться знаниями»* [Крупская 1965: 497].

Метафоры, репрезентирующие **концепт «образование»**, представляют учебно-воспитательный процесс как войну против всего, что мешает полноценному развитию личности. В педагогическом дискурсе начинает функционировать концептуальная метафора «*фронт воспитания*», «*педагогический фронт*». Например: *«Сейчас на педагогическом фронте идет широкое обсуждение программ»* [Крупская 1965: 367]. Большинство метафор, объективирующих концепт «образование», относятся к фрейму «Военные действия и вооружение», с их помощью создается образ врага, с которым надо вести войну: *«он участвовал во всех операциях колонистов»*; *«Наши планы... политические вопросы стали располагаться в коллективе на каких-то далеких флангах»* [Макаренко 1971. Т.1: 174]; *«Я решил, что пора перейти в наступление»*; *«для этого нужно было либо шпионить, либо выпытывать кое у кого из колонистов»* [Макаренко 1971. Т.1: 165]; *«нужно еще отбиться от нападений на мой доклад»* [Макаренко 1971. Т.2: 15].

Семантическая оппозиция «свой-чужие», «наши-чужие» последовательно развертывается в педагогических текстах как А. С. Макаренко, так и Н. К. Крупской. Разделение на «мы» и «они» используется для героизации и создания положительного образа «наших». Следует отметить, что при наличии оппозиции «свой-чужие» в педагогических текстах А. С. Макаренко

(Н. К. Крупская по отношению к «врагам» более непримирима) нет попытки дискредитировать противников, унижить их, потому что все «другие» – потенциальные «свои».

В процессе обучения можно одержать победу или же проиграть сражение: «...диктует серьезную борьбу... с футуристическими уклонами в преподавании рисования» [Крупская 1965: 370]; «Я доказывал, что с такими малыми силами мы ничего не сделаем, только подорвем горьковский авторитет...» [Макаренко 1971. Т.2: 5]; атаковать: «Я старался в присутствии колонистов и воспитателей быть энергичным и уверенным, нападал на малодушных педагогов, старался убедить их в том, что беды временные, что все забудется» [Макаренко 1971. Т.1: 181]; «наши отряды потрясли педагогический мир широким маршем наступления» [Макаренко 1971. Т.1: 196], или защищаться; планировать и вести за собой. В процессе военных действий важно, чтобы учитель и ученик всегда находились по одну сторону баррикад.

Ср.: «Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блестяте работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне, и они не выдадут» [Макаренко 1971. Т.1: 189]

Милитарная метафора, используемая в педагогических текстах А. С. Макаренко и Н. К. Крупской для репрезентации концепта «образование», на наш взгляд, несет позитивный эмоциональный заряд. Это в какой-то мере объясняется отсутствием фрейма «Ранение и смерть». Ср.: «самовоспитание – это действие духовного заряда, полученного в школе» [Крупская 1965: 346]; «Мне казалось, что «облагораживающее женское влияние» счастливо дополнит нашу систему сил» [Макаренко 1971. Т.1: 11].

Прагматический потенциал метафор, относящихся к слоту «Виды вооружения», также исключает агрессию. Педагогическим орудием является самоуправление, научные истины, методика, более рациональный способ деятельности, взгляды на жизнь и др. Например: «Важным орудием воспитания учащихся должно стать школьное самоуправление» [Крупская 1965: 116]; «Обучение, связанное с политехнизацией школы, вооружит массой необходимых знаний» [Крупская 1965: 432]; «Развить способности – это значит вооружить ребенка рациональным спо-

собом деятельности...» [Крупская 1965: 349]; «Я считаю важнейшим и труднейшим в работе с коллективом – вооружение воспитанников системой положительных взглядов на жизнь» [Макаренко 1971: 365].

Таким образом, концептуальная метафора ОБРАЗОВАНИЕ – это ВОЙНА, объективирующая концепт «образование», отражает желание педагогов защитить, отстоять «правильный» взгляд на мир, но иногда обучающее воздействие превращается в попытки завладеть сознанием, завоевать даже тех учеников, которые этого не желают.

Корреляция метафорической модели ВОИН, репрезентирующей **концепт «ученик»**, с содержанием учебного процесса связана с установкой на инициативный, «завоевательный» характер взаимодействия учащегося и познаваемой реальности. Ср.: *штурмовать, захватывать, завоевать, биться, вступить в поединок* и т.д. А. С. Макаренко и Н. К. Крупская активно используют метафоры фрейма «Военные действия и вооружение» при моделировании концепта «ученик». Например: «Пионеры быстро стали завоевывать себе авторитет» [Крупская 1965: 170]. Использование метафор, относящихся к слоту «Военные действия», свидетельствует о существовании в сознании А. С. Макаренко и Н. К. Крупской образа врага и представлении учения как постоянной (!) борьбы учащихся с науками и трудностями освоения языка, в которой крепнут их собственные силы.

Метафорические словоупотребления слота «Виды вооружения и его применение» чаще принадлежат Н. К. Крупской и акцентируют внимание на необходимости вооружить учеников: «Ученики должны быть заряжены энтузиазмом по овладению знаниями» [Крупская 1965: 497]; «Задание уроков на дом должно помогать вооружению ребят умением самостоятельно учиться» [Крупская 1965: 312]; «Каждый ученик во всеоружии встретил упражнения по новому материалу» [Крупская 1965: 199].

Большинство метафор фрейма «Организация военной службы» принадлежит А. С. Макаренко, что связано со спецификой его педагогической деятельности. Само устройство колонии, созданной А. С. Макаренко, требовало обозначения (в том числе метафорического) отношений между ее субъекта-

ми. Для этой цели используются метафоры слота «Иерархические отношения военнослужащих». Среди воспитанников появляются командиры, помощники командиров, старшие и младшие (имеется в виду не возрастное отличие), часовые и многочисленные дежурные – дежурный сигналист, дежурный по отряду, дежурный по спальне, дежурный по столовой. Например: *«Противники нашей системы, нападающие на командирскую педагогику, никогда не видели нашего живого командира в работе»* [Макаренко 1971. Т.1: 201]. По словам А. С. Макаренко, «функции распорядка и исполнения чередовались у колонистов так, чтобы воспитать у каждого способность руководить и подчиняться» [Макаренко 1971. Т.1: 178]. Как в настоящей армии, в педагогической колонии было введено почетное звание колониста и давали его только тем, *«кто дорожит колонией и кто борется за ее улучшение»* [Макаренко 1971. Т.1: 181].

При помощи метафор, относящихся к слоту «Воинские подразделения», коллектив учеников обозначается как армия, отряд, колонна, дружина, штаб: *«Каждый колонист знал свой постоянный отряд, имеющий своего постоянного командира»; «Это позволило нашим отрядам слиться в настоящий, крепкий и единый коллектив»* [Макаренко 1971. Т.1: 248]. И у каждого отряда учеников были свои полномочия и своя атрибутика.

Военная символика была очень значима для педагогики А. С. Макаренко, благодаря своей эмоциональности и суггестивности. «Символ является репрезентацией смыслов и ценностей, он способен влиять на поведение человека: не обладая «семантикой», символ определен прагматикой» [Жульен 2000: 25]. Наличие собственного флага, например, позволяло воспринимать отряды колонистов как боевые единицы, принадлежащие государству. Такие атрибуты, как знамя, флаг, мишень, строевой шаг, колонна, салют, марш, парад, приказ, подчинение, собрание, действительно существовали в педагогической колонии и были средствами социального структурирования: *«колонисты щеголяли военной выправкой»; «у нас был великолепный строй, украшенный спереди четырьмя трубачами и восемью барабанами, было у нас и прекрасное, шелковое знамя»* [Макаренко 1971. Т.1: 236]. Слова с военной символикой используются для ме-

тафорического обозначения происходящих событий, например: «они давно слышали наши трубные призывы» [Макаренко 1971. Т.1: 134].

Некоторая часть метафорических единиц, репрезентирующих концепт «ученик», относится к фрейму «Воины». Учащийся метафорически представляется как боец, герой и чаще всего соратник учителя. Делается метафорический акцент на воспитании человека-борца за свободу, знания, будущее страны, сражающегося по одну сторону баррикад с учителем. Например:

«Готовим в нашей школе борца за социализм, не только борца, но и строителя» [Крупская 1965: 427]; *«Наша задача – не муштра ребят, наша задача – наилучшая организация их сил и влить в правильное русло их интерес»* [Крупская 1965: 314]; *«Он сможет превратить ребенка в своего соратника в деле его же воспитания»* [Макаренко 1971: 109]; *«В определении вот этих стремлений и движений главную роль сыграли не сельские молодежные силы, а городские»* [Макаренко 1971. Т.1: 215].

Использование метафор со сферой-источником «Война» для репрезентации **концепта «учитель»** свидетельствует о милитаризации педагогического сознания, когда возможными становятся подобные высказывания: *«Передышка в идейной жизни учеников немыслима, как сон всех бойцов на поле боя»* [Крупская 1965: 451]. А. С. Макаренко и Н. К. Крупская не только учеников, но и педагогов воспринимают как борцов, некую силу. Ср.: *«Нужно мобилизовать на выработку этих программ очень хорошо подкованные в области искусства силы учителей»* [Крупская 1965: 370]; *«Смотрит на учителя как на решающую силу»* [Крупская 1965: 472]. Именно поэтому их ощущения и педагогические действия ассоциируются с войной. Так, например, в рамках слота «Военные действия» педагоги представлены как воины, которые *мобилизуют силы учащихся; вступают в смертельную схватку с мракобесием, косностью, отсталостью и рутинной; борются за мысль; завоевывают другие темы; нападают и обороняются; объявляют войну; заботятся о тыловом обеспечении урока; проигрывают сражение; думают, как обезвредить и нейтрализовать негативное влияние; завоевывают учеников и находятся в повседневной боевой готовности.*

Метафорические словоупотребления слота «Виды вооружения и его применение» помогают представить «военный арсенал» педагога. Оружием учителя является вера в ребенка, в его огромные возможности; методические установки, идеи; набор научных знаний и умение логически мыслить; на вооружение берутся теории обучения; но главным и самым могучим педагогическим орудием остается слово. Например: *«Учительство надо вооружить этим методом»* [Крупская 1965: 71]; *«Советскому педагогу надо вооружиться пониманием, знанием этого учения, оно поможет ему пойти по верному пути в деле воспитания подрастающего поколения»* [Крупская 1965: 241].

Метафоры, описывающие учителя как вооруженного человека, далеко не всегда выражают идею насилия. Орудие превращается в грозное оружие лишь в том случае, когда педагог не умеет сделать воспитанника своим соратником и начинает войну против него, используя в качестве средства борьбы санкции принуждения и запрет. В такой школьной войне победителей не бывает.

Итак, для сознания самих педагогов характерно представление образа учителя через военные метафоры. Доминирование метафорических единиц со сферой-источником «Война» свидетельствует о том, что А. С. Макаренко и Н. К. Крупская ощущают враждебность окружающего мира и намерены «бороться за правое дело».

Концепт «школа» метафорически представлен в образе орудия или человека, вооружающего учеников знаниями, умениями и навыками. Например:

«Школа является орудием духовного порабощения широких народных масс» [Крупская 1965: 83]; *«В школе видел он... орудие перевоспитания всего подрастающего поколения»* [Крупская 1965: 395]; *«Школа стремится вооружить ребят как можно лучше знаниями»* [Крупская 1965: 479]; *«Школа... должна вооружить учащихся умением преобразовать... материальные ценности»* [Крупская 1965: 385]; *«Школа боролась за знания, порядок, дисциплину»* [Крупская 1965: 230]. Метафорическое переосмысление концепта «школа» в терминах войны подчеркивает естественность ее существования в обстановке постоянной борьбы.

Таким образом, милитарная метафора многократно используется в педагогических текстах А. С. Макаренко и Н. К. Крупской, становясь приметой идиостиля. Развертывание однотипных метафор со сферой-источником «Война», репрезентирующих концепты «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа», создает основу для суггестивного давления. Лидерство метафор с военной источниковой сферой среди многих других вариантов реализации метафорической экспансии является также сигналом о сложности периода развития страны и о критической ситуации в обществе.

3. 4. Метафора огня в идиостиле В. А. Сухомлинского

В. А. Сухомлинский – один из тех, кто стоял у истоков движения учителей-новаторов, возрождения обновленной педагогики сотрудничества. Сильнейшая сторона его педагогики – нравственное воспитание. Среди методов взаимодействия с ребенком исключительная роль отводится слову, которое, с точки зрения В. А. Сухомлинского, обязано быть эмоционально насыщенным. Методика воспитания, предложенная этим педагогом, была обращена к эмоциональной стороне личности ребенка. Особенно значимой для педагогики В. А. Сухомлинского является категория радости как педагогического результата успешного общения ученика и учителя. Недаром свою систему педагог называл «школой радости», считая, что ребенок способен успешно развиваться только в условиях психологического комфорта, эмоционального благополучия. Возникновение радости общения и учебной деятельности возможно только при отсутствии стрессов и тревожности. Учение В. А. Сухомлинского называют *педагогикой переживания*, на том основании, что педагогические действия направлены на пробуждение душевной чувствительности ребенка, формирование эмоциональной отзывчивости.

Стиль В. А. Сухомлинского образный, а тексты отличаются высокой степенью метафоричности и наличием индивидуально-авторских креативных

метафор. Доминантными для идиостиля В. А. Сухомлинского, на наш взгляд, можно назвать метафоры со сферой-источником «Огонь», наиболее сильно влияющие на сознание и чувства адресата. Это подтверждает и количественная обработка материала: метафоры с указанной источниковой сферой составляют 19,5% от общего числа метафорических словоупотреблений в педагогических текстах В. А. Сухомлинского.

Отметим, что метафора огня, света является традиционным для русской культуры символом духа, метафорой для описания самого Бога [Энциклопедия 2000: 187].

Чаще всего метафорическому переосмыслению через образ огня подвергается **концепт «ученик»** (38,8% от общего числа метафорических единиц со сферой-источником «Огонь»). Для номинации ученика В. А. Сухомлинский использует метафоры *огонек, огонь* – «свет от осветительных приборов», перен. «увлечение, задор» [Ож. 1994: 356]; *искра, искорка* – «мельчайшая частичка горящего или раскаленного вещества», перен. «признак, зачаток, проявление какого-нибудь чувства, способности» [Ож. 1994: 13]. При этом *искра* ассоциируется у носителей русского языка с проблеском, частичкой положительной эмоции или чувства. При помощи существительного *искра* формируется смысл «малая доля эмоционального переживания, свойства природы или способности»; *вспышка* – «внезапное воспламенение, а также непродолжительный яркий свет, сопровождающий подобное воспламенение» [МАС: 235]. Во всех номинациях можно обнаружить общий компонент значения. «Вспышка», «искорка», «огонек» – это то, что надо вовремя обнаружить, успеть разжечь настоящий костер, превратить в яркий, сильный свет. Заметить «искру» можно в глазах ученика, которые, как известно, являются зеркалом души. Например:

«Они еще не влюбились в мой предмет окончательно, но я вижу, как у них загораются глаза» [Сухомлинский 1980: 82]; *«Такой метод всегда вызывал бурное повышение мыслительной активности: радостно вспыхивали огоньки в глазах моих учеников»* [Сухомлинский 1979: 381]; *«Я вижу посветлевшие, озаренные внутренним огнем глаза Нины»* [Сухомлинский 1979: 508]; *«Пока этот огонек в глазах учеников горит, вы будете*

чувствовать полноту своей духовной жизни, радость творчества» [Сухомлинский 1980: 25].

Концептуальные метафоры обращают внимание на то, что огонь в сердце (душе) ученика может быть маленьким и слабым, и потребуются усилия для его поддержания. Ср.:

«Я всегда побаивался, как бы не охладить страсти юного сердца, не посеять равнодушие, не погасить огонька возмущения» [Сухомлинский 1979: 494]; «Умственные способности ребенка словно постепенно угасают, притупляются в годы отрочества» [Сухомлинский 1979: 378]; «Человек загорелся, теперь опасайтесь, чтобы питомец ваш не охладел к делу» [Сухомлинский 1980: 243]. Следовательно, воспитатель должен быть всегда внимателен, чтобы заметить и поддержать желание ребенка учиться.

Анализируя метафорический материал, мы пришли к выводу, что вдохновение и стремление к творческому самопроявлению – это тот огонь, который охватывает душу ученика. Ср.:

«Огонек вдохновения подростков поддерживался словом – рассказами о людях большой моральной красоты» [Сухомлинский 1979: 451]; «В одном ученике вспыхивал огонек интеллектуального вдохновения уже в 6 классе» [Сухомлинский 1979: 398]; «Состояние увлеченности и вдохновения являются как бы искрой, из которой разгорается костер насыщенной, полноценной духовной жизни учеников» [Сухомлинский 1981: 264]; «взлеты творческого вдохновения как раз и являются тем огоньком...» [Сухомлинский 1981: 13].

В процессе образования «зажигается», то есть становится ярче, духовный мир ученика. Педагог добивается вспышки эмоций, неравнодушного отношения ученика к миру. Ср.: «В глазах учеников я увидел огоньки возмущения злом и в то же время неуверенность» [Сухомлинский 1979: 493]; «вижу радостные глаза учеников, горящие гордостью за успех в труде» [Сухомлинский 1979: 244]; «Эмоциональная чуткость к мировоззренческим истинам, идеям, принципам, закономерностям – это, образно говоря, тот огонек, от которого вспыхивает в ученике порох убежденности, принципиальности, верности своим убеждениям» [Сухомлинский 1979: 480].

Внутренний огонь имеет обыкновение распространяться, передаваться от одного ученика к другому. Ср.: «Это, образно говоря, означает, что каждый воспитанник, как только начал гореть сам, должен зажигать и других» [Сухомлинский 1981:

216]; «Мы внимательно следим за тем, чтобы ребенок как можно чаще начал, образно говоря, излучать те лучи вдохновения, благодаря которым труд становится путеводным огоньком для кого-то другого» [Сухомлинский 1980: 333].

При этом метафоры обращают наше внимание на то, что ученик не является легковоспламеняющимся предметом и сначала остается холоден. Такую ситуацию В. А. Сухомлинский описывает с помощью метафоры ледяного сердца. Ср.: «Я видел, как постепенно тает льдинка в юном сердце, теплеют глаза» [Сухомлинский 1979: 470]; «Я с радостью видел, как оттаивали сердца подростков» [Сухомлинский 1979: 423]; «пытаться проникнуть в его сердце добрым словом - все одно что отогреть теплыми ладонями толстую льдинку» [Сухомлинский 1979: 421], «Подлинное воспитание заключается в том, чтобы льдинка в детском сердце растаяла постепенно, чтобы сердце вашего питомца само излучало тепло» [Сухомлинский 1979: 428]. В. А. Сухомлинский отмечает, что для разжигания «огонька нравственности» необходимо сначала «растопить лед». Фразеологическое выражение «растопить лед» означает «Уничтожить недоверие, отчужденность и т. п. между кем-либо» [ФС 1978: 387]. Прежде чем зажечь «искру творчества», непременно находящуюся в сердце воспитанника, учитель устанавливает контакт с учеником.

Следует отметить, что огонь, как и любая стихия, может выйти из-под контроля и стать опасным, этим объясняется наличие метафор с негативной оценочностью. Подросток воспринимается как нечто пожароопасное, способное вспыхнуть от неумелого, нетактичного прикосновения. Ср.: «Когда учитель кричит, сердце подростка, образно говоря, охватывает пожар» [Сухомлинский 1979: 351]. Следовательно, педагогу необходимо быть мудрым и осторожным в обращении с воспитанниками, чтобы держать ситуацию под контролем и суметь не допустить «взрыва, бурной вспышки духовных сил ребенка, глубокой сердечной боли» [Сухомлинский 1979: 164].

Таким образом, для репрезентации концепта «ученик» в педагогической публицистике В. А. Сухомлинского широко употребляется метафора огня как символа обновления, растущей мощи (некоего взрыва, импульса) – изменений, которые происходят с учащимся в процессе обучения и воспитания. Метафорическая модель УЧЕНИК – это ОГОНЬ представляет учащегося изна-

чально талантливый, наделенный «искрой божьей» и акцентирует необходимость развивать именно то, что уже заложено в ученике.

31,5% метафор с источниковой сферой «Огонь» используются для номинирования концепта **«учитель»**. Очень важным нам представляется то, что с помощью «огненной» метафоры В. А. Сухомлинский описывает роль учителя в педагогическом процессе, то есть метафорически представляет взаимоотношения воспитателя и воспитанника: учитель «горит» сам и «зажигает» учеников. Педагог выступает в роли носителя божественного начала, «искры божьей», он *«возожжен как неопалимое пламя, разносящее свет»* [Сухомлинский 1980: 145], и воздействует на душу каждого учащегося, формирует его как личность, решая одну из главных педагогических задач. Согласно практическим наблюдениям, вид огня завораживает, привлекает, концентрирует внимание, а цель учителя – заинтересовать и выработать сильную потребность в знаниях. Появляется образ разжигаемой жажды: *«задача воспитателя-педагога состоит в том, чтобы в сознании каждого ученика не угасал огонек жажды познаний»* [Сухомлинский 1979: 300].

Метафора огня обращает внимание на предназначение учителя – делать ученика другим, изменять его качественно. В. А. Сухомлинский настойчиво подчеркивает необходимость «зажечь» ученика: *«Лучший учитель... стремится зажечь какую-то искорку веры в человека, готовности стать лучше»* [Сухомлинский 1981: 201]; *«нельзя погасить у ребенка мысль»* [Сухомлинский 1981: 94]; *«как благодатный огонек, надо оберегать детскую одухотворенность»* [Сухомлинский 1981: 190]; *«Учитель должен зажечь в его душе огонек пылливости, любви к знаниям»* [Сухомлинский 1980: 144]. В его педагогических работах звучат призывы и обращения: *«зажигайте в своих воспитанниках первые искры»*; *«разжигайте огонек эмоциональной оценки окружающего мира»* [Сухомлинский 1979: 304]; *«берегите огонек пылливости, любознательности»* [Сухомлинский 1979: 176]; *«не пытайтесь погасить вспышку юной непримиримости»* [Сухомлинский 1979: 313]. Использование модальных слов долженствования, повелительных форм подчеркивает необходимость «горения», это не просто совет, а требование, предъявляемое учителю и подлежащее обязательному исполнению.

Метафоры со сферой-источником «Огонь» акцентируют ответственность роли учителя: «Учитель – это первый, а затем и главный светоч в интеллектуальной жизни школьника; он пробуждает у ребенка жажду знаний, уважение к науке, образованию» [Сухомлинский 1980: 46]; «Источником, светочем, первым стимулом интеллектуальной жизни коллектива опять-таки является учитель» [Сухомлинский 1979: 361]; «Чтобы каждый педагог стал для воспитанников своих светочем нравственности, духовного богатства, любви к знаниям, неутомимой жажды познания» [Сухомлинский 1981: 131]. Метафора «светоч», используемая для репрезентации концепта «учитель», следующим образом отражается в словаре: *перен., высок*. То, что является источником всего самого передового и лучшего, что движет человечество вперед по пути развития; *Высок*. О том, кто является носителем передового и лучшего в какой-либо области [МАС: 48]. Вместе с тем отмечается: «Светоч – тот огонь, который приносила мать в дом своей дочери, зажигая ее очаг» [Энциклопедия... 2000: 189], что позволяет рассматривать учителя как человека, помогающего ученику начать новую, самостоятельную жизнь.

Существуют определенные условия для горения, создаваемые учителем, без которых этот процесс невозможен. Ср.: «Не будет огонька у вас – вам никогда не зажечь его у других» [Сухомлинский 1981: 77]; «я думал: хватит ли во мне добра и теплоты, чтобы согреть их сердца?» [Сухомлинский 1979: 40]; «Без вопроса, без желания найти причинные зависимости между явлениями эта искра знаний никогда не загорится» [Сухомлинский 1981: 19]; «если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет» [Сухомлинский 1979: 165]. Итак, воздухом для огня являются, во-первых, наличие искорки у самого педагога, поскольку передавать вдохновение, надежду и веру, «излучать устремление и любовь», «зажигать жажду знаний» может лишь тот, кому ведомы эти состояния; во-вторых, возникновение у ребят вопросов и, наконец, обязательная ситуация успеха. Если все требования соблюдены, то искра разгорается и начинает превращаться в «*костер насыщенной, полноценной духовной жизни коллектива*» [Сухомлинский 1981: 264]. Таким образом, учитель метафорически может быть представлен как костровой, поддерживающий огонь. Ср.: «Задача педагога как воспитателя заключается в том, чтобы оберегать в юном сердце огонек светлых интеллектуальных чувств, не дать ему угаснуть – зажечь его снова очень трудно» [Сухомлинский 1980: 233].

Носителем огня является не только сам учитель, но и *«сила слова воспитателя, влияние слова на духовный мир воспитанника, умение «глаголом жечь сердца»* [Сухомялинский 1979: 489], слово, которое *«зажигает в учениках огонек»* и само является огнем: *«слова - это огоньки», помогающие детям увидеть нечто несравненно выше и значительнее, чем повседневный мир личной жизни»* [Сухомялинский 1981: 537]. Слово поддерживает костер, зажженный педагогом. Выполняя свое призвание, учитель «зажигает» мысли и чувства ребят: вспыхивает огонь благородства, огонек уважения к красоте, огонек чистых чувств, огоньки гордости за настоящего человека, огоньки ненависти к инквизиторам, горит огонек фантазии, огонек пытливости, огонек любопытства, огоньки мысли, огонек увлеченности, огонек радости, искра гражданской страсти, искра веры в человека.

В рассмотренных метафорических словоупотреблениях отражено восприятие учителя одновременно как горящего огня, вспыхнувшего из искры (слот «Источник тепла и света») и того, кто поддерживает этот огонь (слот «Хранитель очага»). Метафоры, репрезентирующие концепт «учитель», отражают представления В. А. Сухомялинского о высокой миссии педагога.

17,4% «огненных» метафор репрезентируют **концепт «знание»** и распределяются по трем слотам. Знание, подобно огню или свету, наделяется способностью теплиться, согревать и освещать. Например, метафоры слота «Источник тепла и света»:

«Какие-то вопросы освещать огоньками внепрограммных знаний» [Сухомялинский 1980: 70]; *«Разум слабоуспевающего ученика требует более яркого и длительного сияния света научных знаний»* [Сухомялинский 1980: 72]; *«Надо перед юным сердцем зажечь огненное слово, которое, как яркий факел, осветило бы трудный и славный путь нашего Отечества с древних времен и до наших дней»* [Сухомялинский 1980: 205].

Метафора огня, света используется также для номинации педагогической теории, программы, учебников, книги вообще: *«Ведь книга – главный, вечный, не проводящий светоч, источник богатой духовной жизни школьного коллектива»* [Сухомялинский 1981: 78]; *«педагогическая теория должна быть светом, озаряющим практику»*; *«программу воспитания можно назвать огоньком, с помощью которого надо зажечь внутренние духовные силы человека»*; *«светом, озаряющим дорогу в этом путешествии, является книга»*, *«книга главный, вечный... светоч»*.

Мельчайшая частица огня, *искра знаний*, находится в сердце ученика, может разгореться или угаснуть. Воплощается известный культурный сценарий: учитель высекает огонь в своем воспитаннике через слово-знание. Ср.: *«Вы сможете заронить в душу своего питомца искру мысли о самом себе»* [Сухомлинский 1980: 202]; *«Каждый из нас думал о том, где, в чем мы открываем искорку жажды знаний, как доносим ее до юных сердец»* [Сухомлинский 1979: 386].

Слот «Место горения» представлен метафорами костра, очага, камина. Ср.: *«Первым очагом увлеченности, к которому вы должны привести своего питомца, должна быть книга»* [Сухомлинский 1980: 100]. *Здесь от большого костра научных знаний зажигаются огоньки призвания.* [Сухомлинский 1980: 82].

Для поддержания горения костра необходимо топливо. Приведем примеры метафор, репрезентирующих концепт «*знание*» и относящихся к слоту «Горючие материалы»: *«Слово это и горючее, и чистый воздух, без которых угасает огонек любознательности»* [Сухомлинский 1981: 515].

Таким образом, метафорический перенос наименования огня на концепт «*знание*» происходит на основе общего предназначения – помочь познать, «разглядеть» мир и сделать более комфортной жизнь.

В педагогической публицистике В. А. Сухомлинского **концепт «школа»** нередко превращается в метафорический «очаг» (9%). Ср.:

«Школа – главный очаг культуры и знаний» [Сухомлинский 1980: 87]; *«Школа не кладовая знаний, а светильник разума»* [Сухомлинский 1981: 470]; *«Школа становится подлинным очагом культуры лишь тогда, когда в ней царят 4 кукта: культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова»* [Сухомлинский 1979: 197]; *«Школа – один из очагов нравственного воспитания»* [Сухомлинский 1980: 128].

Как огонь или очаг может концептуализироваться не вся школа, а ее отдельные составляющие – библиотеки, кабинеты и т.д. Ср.: *«Если вы хотите, чтобы юношество испытывало неутолимую жажду знаний, заботьтесь о самых главных, самых важных очагах духовной культуры – библиотеках»* [Сухомлинский 1981: 84]; *«Уголок (а потом и кабинет) живой природы, зеленая лаборатория, теплицы, зеленый домик были прежде всего очагами пылливой мысли»* [Сухомлинский 1979: 368].

По данным толкового словаря, слово «очаг» имеет два значения: 1. Устройство для разведения и поддержания огня 2. перен. Место, откуда что-

нибудь распространяется, средоточие чего-нибудь [Ож. 1994: 418]. Таким образом, с помощью метафоры огня концепт «школа» представлен как место распространения мысли, мастерства, культуры, нравственности и средство поддержания духовной жизни.

Концепт «урок» может быть представлен метафорами двух слотов (3,3%). Метафоры очага и костра образуют слот «Место горения». Ср.: *«Урок становится для подростка желанным очагом духовной жизни, учитель – добрым творцом и хранителем этого очага, книга – бесценной сокровищницей культуры»* [Сухомлинский 1979: 386].

К слоту «Источник тепла и света» относятся метафоры *света, искры, огня, огонька, факела*. Например: *«Урок и учебники только тогда становятся огоньками знания и ума, если они зажигают в учениках неудержимое желание проникнуть в глубину тайн природы, человеческой души»* [Сухомлинский 1981: 265]; *«Урок - первая искра, зажигающая факел любознательности и моральных убеждений»* [Сухомлинский 1979: 359]. Урок-огонь делает ярче, высвечивает лучшие чувства и качества учеников – любознательность, убежденность, заинтересованность и, по словам В. А. Сухомлинского, должен заинтересовывать, увлекать, «зажигать» учеников.

Анализ метафорических словоупотреблений показал, что метафора огня имеет особое значение для индивидуального стиля В. А. Сухомлинского. Она помогает отобразить суть отношений между учителем и учеником, веру педагога в талантливость каждого ученика – наличие *искры божьей*. Учебный процесс описывается через непосредственный физический опыт. В данном случае область-источник (огонь) понятнее и конкретнее, чем область-мишень (образование). Метафоры со сферой-источником «Огонь» эстетически значимы и обладают значительным прагматическим потенциалом. Образ огня помогает сформулировать и выразить представления автора о сущности гуманистической педагогики. Указанные факты определяют высокую частотность этих метафор в педагогических текстах В. А. Сухомлинского.

3. 5. Музыкальная метафора в идиостиле Ш. А. Амонашвили

Идиостиль во многом определяется количественными тенденциями в использовании языковых средств и, прежде всего, метафор. В педагогических текстах Ш. А. Амонашвили, несмотря на отсутствие количественного доминирования, метафоры со сферой-источником «Искусство» являются наиболее развернутыми и востребованными для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса, именно они формируют идиостиль педагога, выражают значимые для автора смыслы. По его мнению, педагогика – мера всех наук, мера самой жизни, высочайшее из всех искусств искусство, так как «не существует науки, которая не служит воспитанию, не существует искусства, которое не служит воспитанию, не существует музея, который не служит воспитанию, становлению человека» [Амонашвили 2005: 10].

Обращает на себя внимание «говорящее» метафорическое название наиболее известной работы Ш. А. Амонашвили: «Педагогическая симфония в трех частях». Как известно, заголовок, будучи сильной позицией текста, содержит прямые отсылки к наиболее значимым положениям (ценностям), декларируемым данным текстом. Заглавие может относиться к проблеме в целом, оно может содержать оценку этого целого с неполной характеристикой, а лишь с выделением некоторых аспектов, поэтому, по словам Н. А. Кобриной, «заглавия часто являются концептуальной номинацией, т.е. выражают концепт без структурированной развернутости, как обобщенное осмысление чего-то в определенном ракурсе» [Кобрина 2005: 91].

Современное педагогическое мышление, согласно Ш. А. Амонашвили, двумерно. В нем все строится на поощрении и наказании. В лучшем случае возникает третье измерение в виде учета наследственности или роли воспитания. Однако в последнее время сформировалась настоятельная потребность в осмыслении и признании четвертого измерения педагогического процесса – духовной устремленности вверх, к Высшему миру. По мнению педагога, образование необходимо представлять объемно, замечая не только его рацио-

нальное, но и художественно-эстетическое начало: «Если этого научно доказать пока невозможно, то мы должны хотя бы допускать возможность существования такой реальности. А так как педагогика возомнила, что она наука, наука и только наука, она обнаучивает, технологизирует педагогические процессы и поэтому всегда остается в плен у двух-, или, в лучшем случае, трехмерности» [Амонашвили 2005: 9].

Для объективации **концепта «образование»** Ш. А. Амонашвили использует номинации реалий музыкальной культуры, помогающие акцентировать внимание на связи обучения и воспитания с искусством самовыражения и подчеркивающие необходимость мастерского исполнения педагогических процессов и владения музыкальной (педагогической) техникой. Ср.: *«Важно также искусство исполнения педагогических мелодий, и об этом тоже надо думать заранее, думать серьезно, ибо от качества исполнения, оказывается, зависит возникновение положительного отношения детей к знаниям, к познавательной деятельности, к своему педагогу»* [Амонашвили 1988: 130].

Идеал педагогического общения воплощается в образе величественной музыки, создаваемом с помощью метафорических словоупотреблений: *«Осмыслить школьную жизнь... как величественную музыку творения честной души и чуткого сердца. Она будет звучать большей частью в мажорной тональности, иногда – в минорной, не обойдется и без мелодрам, но эта музыка не должна звучать в тональности императива, принуждения, раздражительности, грубости. Музыка не нуждается в таких способах исполнения, в них не должна нуждаться также педагогическая мелодия»* [Амонашвили 1988: 130]. Анализ метафорических словоупотреблений позволяет судить о назначении процесса образования. В понимании Ш. А. Амонашвили, образование развивает способность чувствовать, сострадать, сопереживать, одним словом, обогащает внутренний мир учеников.

Основанием для сравнения воспитательного воздействия с воздействием музыки на человека является множество вариаций, многоголосье, особое звучание каждого инструмента в музыке и индивидуальная манера ведения педагогических процессов, множество педагогических подходов к обучению и воспитанию в образовательном процессе. Музыкальные метафоры помога-

ют Ш. А. Амонашвили отразить многообразие творческих личностей учителей. Например:

«Как было бы хорошо, если бы теория и практика обучения были так же богаты средствами описания тонкостей исполнения педагогических мелодий, как богата ими музыка. В партитурах музыкальных произведений я нахожу завидное количество терминов для характеристики темпа и экспрессии мелодии. Вот одна группа терминов о темпе: адажио (спокойно, медленно), анданте (умеренно, не спеша), аллегро (быстро, живой темп), престо (быстро), вивачиссимо (очень быстро)... А вот другая группа терминов об экспрессии исполнения: аффатузо (нежно, страстно), аджитато (беспокойно, взволнованно), аппассионато (страстно), каприччиозо (прихотливо, капризно), кон спирито (с увлечением, с душой), кон брио (с огнем), кон форца (с силой), маэстозо (торжественно, величественно), ризольто (решительно), скерцандо (шутливо), транкюилло (спокойно)... Ни один из композиторов еще не написал свое произведение, не указав, какую его часть в каком темпе и с какой экспрессией следует исполнять, – это нужно для того, чтобы исполнение мелодии стало совершенным и обрело силу влияния на душу и эмоции слушателя. Неужели педагоги меньше заинтересованы в том, чтобы их уроки имели большую силу влияния на душу и сердце маленького человека? Так, может быть, следовало бы задуматься о том, в каком темпе и с какой экспрессией следует исполнять на наших уроках те или иные педагогические процессы, которые можно осмыслить как педагогические мелодии?» [Амонашвили 1988: 142].

Итак, сформулируем прагматический потенциал метафор со сферой-источником «Музыка», репрезентирующих концепт «образование»: образование как и музыка – творческий акт, который каждый раз переживается заново и вызывает множество чувств.

Продолжая использовать для описания педагогических реалий «музыкальные» метафоры, Ш. А. Амонашвили репрезентирует **концепт «урок»** как музыкальное произведение. Например: *«Все эти процессы, или мелодии, из которых будет состоять урок, требуют темповой и экспрессивной обработки. Я лично убедился в этом давно» [Амонашвили 1988: 142].*

В лексиконе педагога появляются такие профессиональные музыкальные термины для определения урока, как *партитура* – «совокупность всех

партий многоголосного музыкального произведения» [Ож. 1997: 410]; *симфония* – «большое музыкальное произведение для оркестра» [Ож. 1997: 599]; *темп* – «степень быстроты в исполнении музыкального произведения» [Ож. 1997: 661]. Ср.:

«Уверен, что темп ведения урока, экспрессия подачи учебного материала детям имеют исключительно важное значение для воспитания у детей радостного отношения к учению» [Амонашвили 1988: 144]; «Уроки – основная часть партитуры школьного дня, в них, как в симфонии, ведется разработка темы, разрешение проблемы» [Амонашвили 1988: 133]; «Каждое утро, идя в школу, я несу с собой партитуру нового школьного дня. Ее я пишу накануне. Проанализировав предыдущие дни, я представляю себе наступающий день моих маленьких учеников со всеми моими воспитательными мелодиями, их вариациями. Эта симфония каждого школьного дня звучит в моих ушах звуками детского жриамули. В моем воображении разыгрывается все содержание моего общения с детьми в течение дня. Процесс создания этой симфонии, процесс записи ее партитуры переживается мной так живо, что саму действительность школьного дня порой воспринимаю как повторение уже приобретенного опыта» [Амонашвили 1988: 129]. Под метафорой «партитура», подразумевается некое выстраивание всех партий, голосов произведения (урока), объединение их в неделимое педагогически целесообразное целое. Написание партитуры предполагает искусное построение логики взаимодействия людей, выделение основных эпизодов урока, их гармоничную компоновку.

Таким образом, музыкальные метафоры подчеркивают многомерность, многоголосие урока, большое количество участников и в то же время логическую выстроенность, искусство взаимного расположения всех его элементов.

Метафоры, репрезентирующие **концепт «учитель»**, отражают авторское восприятие педагога как человека искусства. Ср.: *«есть тот Учитель, который настроен именно на лад гуманной педагогики» [Амонашвили 1996: 395]. Миссия педагога заключается в том, чтобы дать возможность зазвучать всему лучшему, что есть в ребенке: «Прикасайся к чувствам ребенка с таким же вдохновением и мастерством, как прикасался к струнам своей лиры Орфей» [Амонашвили 1986: 92].*

Логично, что коллектив учителей метафорически представлен в виде группы музыкантов, совместно исполняющих музыкальное произведение на различных инструментах, то есть в виде оркестра: *«Каждый из учителей, ведя свою мелодию, должен уметь слышать, насколько она созвучна другим, чтобы весь ансамбль исполнял одну симфонию»* [Амонашвили 1986: 139].

У педагогического оркестра непременно есть дирижер. Учитель, как дирижер, управляет своим «оркестром», «хором», выделяя то один, то другой голос, давая им возможность для слияния и взаимообогащения. Ср.: *«Моя дирижерская рука управляет хоровыми ответами детей»* [Амонашвили 1988: 24]; *«Я опять встала у доски в позе дирижера»* [Амонашвили 1988: 22].

Кроме того, педагогу-музыканту необходимо умело обращаться с инструментами, приводить их в нужное состояние и добиваться *«изящного, искусного исполнения педагогических процессов»* [Амонашвили 2000: 24]. От его чувства гармонии, стройности, соразмерности, ритма и темпа во многом зависит успешность урока. Ш. А. Амонашвили важным представляется наличие *«педагогического слуха»* и *«искусство исполнения педагогических мелодий»*, от которого зависит возникновение положительного отношения детей к знаниям, к познавательной деятельности, к своему педагогу: *«мастерство исполнения этих процессов наилучшим образом можно было бы выразить опять-таки музыкальными терминами»* [Амонашвили 1988: 129]; *«Надо иметь педагогический слух, чтобы различать в этом якобы шуме звуки настраивающихся инструментов оркестра, и вас охватит чувство предвкушения будущей симфонии жизни»* [Амонашвили 1986: 78]. Мастерство учителя также проявляется в умении придать новое звучание педагогической мелодии, найти «сегодняшнюю» тональность урока.

Проведенный анализ метафорических словоупотреблений, репрезентирующих концепты «образование», «урок», «учитель», позволяет выделить качества хорошего педагога – способность тонко чувствовать, слышать «музыку души» ребенка и умение настраиваться на общую с учеником волну, добиваясь гармонии. По мнению Ш. А. Амонашвили, *«Музыка – одна из основ гуманности души человека. Педагог, идущий к детям с партитурой школьного дня, слыша музыку этой партитуры в звуках детского жриамули, представляя се-*

бя у дирижерского пульта школьного дня с волшебной палочкой воспитания, веря, что чудо воспитания – в его одухотворенности и преданности детям, не может не быть счастливым от того, что выбрал профессию педагога» [Амонашвили 1988: 131]. Таким образом, метафоры со сферой-источником «Музыка» наиболее гармонично отражают педагогические воззрения Ш. А. Амонашвили.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

На основании вышеизложенного следует выделить ряд важных для нашего исследования положений.

Одним из направлений изучения идиостиля, формирующимся в 1980-е годы под влиянием когнитивной лингвистики, является изучение отдельных концептов и формы их репрезентации. Идиостиль проявляется, во-первых, в выборе ключевых и периферийных концептов, метафорически репрезентированных в педагогических текстах и стимулирующих ассоциативную деятельность адресата в определенном направлении. Во-вторых, авторская индивидуальность проявляется в специфике метафорического функционирования базисных концептов педагогического дискурса в тексте.

Система авторских метафор, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса, обеспечивает эффективное восприятие педагогического знания и позволяет раскрыть сущность основных идей педагога, и, следовательно, делает возможным моделирование фрагментов картины мира создателя текста через анализ отдельных концептов и метафор как одного из ключевых средств их репрезентации.

Метафоры связаны с разными ценностными основаниями и отражают разные типы научно-педагогического сознания. Для каждой педагогической парадигмы характерен свой набор ключевых метафор, обладающих определенным оценочным потенциалом. При этом на выбор метафор для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса влияют не только личностные качества, пристрастия автора текста, его педагогический опыт, но и социальные установки общества на данном этапе развития. В авторских метафорах раскрыты такие тенденции развития образования как фундаментализация (строительная метафора К. Д. Ушинского), гуманизация (метафора огня В. А. Сухомлинского), индивидуализация (музыкальная метафора Ш. А. Амонашвили).

В процессе исследования было обнаружено, что отдельные педагоги заметно предпочитают те или иные метафоры, репрезентирующие базисные концепты педагогического дискурса и способствующие формированию и формулированию сокровенных для личности смыслов.

Так, К. Д. Ушинский активно использует строительную метафору, отражающую присущий данному периоду развития образовательной системы вектор ориентации коллективного сознания на созидание. За счет метафор создается определенная (доминантная) структура концептов «*знание*», «*образование*», «*учитель*». Педагогическая деятельность трактуется как строительство здания знаний; учителя характеризуются как рабочие-строители, действия которых способствуют преобразованию окружающего мира.

Яркими приметами идиостиля А. С. Макаренко и Н. К. Крупской являются механистическая метафора и связанное с ней понятие воспроизводимости, а также милитарная метафора, оказавшиеся востребованными именно в постреволюционную эпоху. Данные метафоры отражают ценностную ориентацию советских педагогов на воспитание борца за идеалы социализма, война на идейном фронте и преобразователя окружающего мира, работающего как хорошо отлаженный механизм.

В. А. Сухомлинский склонен к использованию метафор со сферой-источником «*Стихия*». Самый яркий признак его идиостиля – весьма значительная доля метафор, относящихся к фрейму «*Огонь*». С помощью «огненных» метафор описываются высокая миссия учителя – разжигать и поддерживать искру божью в каждом ученике; предназначение знаний – освещать жизненный путь; функция школы – быть очагом культуры; внутреннее состояние учащегося – душевная активность (горение); Педагогическая концепция В. А. Сухомлинского, учитывающая эмоционально-чувственные основы учения, находит адекватное отражение в метафоре *огня*.

Ш. А. Амонашвили предпочитает описывать процесс получения образования в музыкальных терминах. Доминируют в его педагогических текстах метафоры со сферой-источником «*Искусство*», которые обращают внимание

на формирование гуманистической образовательной парадигмы. Метафоры ориентируют нас на отношение к уроку как к «оркестровому произведению»; восприятие образования как вида искусства, требующего кроме знаний наличия способностей и склонностей; формируют представление об учителе как о дирижере педагогических процессов или талантливом музыканте, обладающем развитым воображением, эмпатией, способностью к импровизации и творческой индивидуальностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщением полученных в настоящей диссертации результатов исследования метафор, репрезентирующих базисные концепты отечественного педагогического дискурса, являются следующие положения.

Исследование дискурса становится приоритетным направлением антропоцентрической лингвистики, поскольку оно позволяет рассматривать язык во взаимосвязи с человеком, его деятельностью и мышлением. Специфика и сложность исследования педагогического дискурса связаны с его институциональностью и наличием множества агентов (участников). Педагогическая лексикография не дает представления о реальном функционировании концептов в сознании педагогов. Помимо рационально-логических словарных определений существует эмоционально-образная сторона, изучить которую возможно только анализируя метафорический слой базисных концептов педагогического дискурса. Обращение к метафорическому моделированию концептов позволяет исследовать российскую образовательную ментальность.

Метафора является способом категоризации окружающей действительности и одним из средств манифестации такой глобальной единицы мыслительной деятельности, как концепт. Именно в метафоре отражаются как концептуальные представления, знания об именуемых объектах, так и способы хранения этого знания в голове человека в виде определенных фреймовых структур.

Многие исследователи (педагоги, филологи, психологи, философы) обращают внимание на то, что образовательная парадигма XXI века меняется – формируется новое мышление, новое сознание, происходит переоценка и переосмысление ценностей. Для того чтобы описывать новые педагогические представления, необходимо осмыслить представления педагогов XX века.

Исследование образно-метафорического слоя концептов *«знание»*, *«образование»*, *«оценка»*, *«урок»*, *«ученик»*, *«учитель»*, *«школа»*, выполненное в

рамках когнитивной лингвистики – научного направления, изучающего ментальные единицы и способы их языковой репрезентации, позволяет описать культурно значимые смыслы, закрепленные в сознании отечественных педагогов. Реализованный в работе системный подход к анализу метафор (анализируется метафорическая репрезентация семи базисных концептов педагогического дискурса), делает возможным моделирование целостного видения педагогических объектов.

Проведенный анализ ментальной деятельности педагогов на уровне формирования концептов показал, что для репрезентации концептов «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*» активно используются метафоры двенадцати источниковых сфер – «Путешествие», «Производство», «Война», «Стихия», «Искусство», «Мир растений», «Строительство», «Человеческий организм», «Артефакты», «Финансы», «Медицина», «Пища». Названные концепты представляют собой разные, но генетически родственные образования, что доказывается схожестью их метафорической структуры, которая обусловлена общими сферами-источниками метафорической экспансии. В репрезентации каждого из семи базисных концептов педагогического дискурса доминирующей является определенная сфера-источник метафорической экспансии, представляющая наиболее значимые для педагогов признаки того или иного концепта.

Для репрезентации концепта «*знание*» наиболее востребованы метафоры из сферы-источника «Стихия» (семантический признак «изменчивость», «непостоянство»). Для вербализации концептов «*образование*» и «*учитель*» чаще других привлекаются метафоры со сферой-источником «Путешествие» (семантический признак «активность», «преодоление трудностей»). Концепты «*оценка*» и «*ученик*» чаще манифестируются с помощью метафор с исходной сферой «Производство» (семантические признаки «инструментальность» и «созидательность»). Самыми продуктивными и частотными метафорами при репрезентации концепта «*урок*» являются метафоры со сферой-источником «Искусство» (семантический признак «творческая активность»).

Для представления концепта «школа» наиболее актуальна источниковая сфера «Человеческий организм» (семантический признак «обладание физиологическими и психологическими признаками»). Выявленные в ходе исследования метафорические модели демонстрируют наиболее актуальные векторы осмысления концептов «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа» и формируют целостный метафорический взгляд на базисные концепты педагогического дискурса.

Метафорическое представление базисных концептов педагогического дискурса противоречиво, что позволяет сделать вывод о некой асимметрии педагогического сознания. Метафоры одних источниковых сфер (например, «Производство», «Артефакты») отражают субъектно-объектный подход к ученику, образованию и т.д. Метафоры с другими сферами-источниками (например, «Искусство», «Путешествие»), напротив, свидетельствуют об утверждении субъектно-субъектной образовательной парадигмы. Важным представляется, что метафоры со сферами-источниками «Путешествие» и «Производство» примерно равноценны по степени актуальности для педагогического сознания. Большинство метафор обладают позитивной оценочностью, например, метафоры со сферами-источниками «Мир растений», «Дом/строительство». Вместе с тем в педагогическом сознании функционируют метафоры, обладающие агрессивным прагматическим потенциалом (сфера-источник «Война»), и метафоры, демонстрирующие отступление от нормального порядка вещей (сфера-источник «Медицина»). Противоречивость прагматического потенциала метафор, относящихся к разным сферам-источникам, свидетельствует о сложности репрезентируемых концептов «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа».

Изучение идиостилевой вариативности базисных концептов педагогического дискурса позволяет раскрыть сущность основных идей педагога и делает возможным моделирование фрагментов картины мира создателя текста через анализ отдельных концептов и метафор как одного из ключевых средств их репрезентации. Особенностью идиостиля К. Д. Ушинского, рас-

смастривающего воспитание как процесс созидания, при активном участии учеников, является строительная метафора. Советские педагоги (А. С. Макаренко и Н. К. Крупская) предпочитают механистическую и милитарную метафоры – базовые в тоталитарной культуре. Методика воспитания В. А. Сухомлинского обращена к эмоциональной стороне личности ребенка, что находит отражение в метафоре огня. Ш. А. Амонашвили, воспринимающий образование как высочайшее искусство, воплощает свои педагогические взгляды в музыкальной метафоре. Итак, с одной стороны, в метафорах реализуются ценностные установки и профессиональная позиция того или иного педагога. С другой стороны, метафоры отражают смену педагогической парадигмы и социальные установки общества на данном этапе развития. Смена образовательной парадигмы происходит в момент эпохальных социокультурных сдвигов, стимулируя становление новых качеств общественного, в том числе педагогического, сознания. Фундаментализм К. Д. Ушинского сменяется деятельностным подходом А. С. Макаренко и Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинский работает в традициях гуманистического подхода, а Ш. А. Амонашвили развивает индивидуально-творческий подход к воспитанию и обучению.

В настоящей диссертации рассмотрены далеко не все вопросы, связанные с анализом метафорического моделирования педагогического дискурса и представляющие интерес для специалистов в области когнитивной лингвистики и теории метафорического моделирования действительности. К перспективам дальнейшего исследования мы относим следующие направления:

– сопоставительное изучение метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса разных стран; такие исследования позволяют обосновать существование метафорических универсалий или, напротив, уникалий на языковом и когнитивном уровне (определение данных универсалий становится одной из главных задач современных общих метафорологических исследований), подобные исследования способны выявить лингвокультурные особенности национальных концептуальных картин мира,

выявить специфику восприятия и метафорической репрезентации педагогических реалий носителями разных языков. Значительные культурные различия весьма вероятны, потому что существенно отличаются системы образования разных стран;

– исследование базисных концептов педагогического дискурса с учетом жанровой специфики их реализации. Интересным нам представляется расширение материала исследования, привлечение для моделирования метафорических концептов народной педагогики, отраженной в паремиологическом фонде языка;

– изучение ассоциативно-смысловых полей базисных концептов педагогического дискурса и проведение с этой целью направленного ассоциативного эксперимента для выявления социального, возрастного, гендерного своеобразия исследуемых концептов;

– изучение метафорической репрезентации базисных педагогических концептов в обыденном сознании неспециалистов, в то время как в данной диссертационной работе рассмотрено метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса специалистами-педагогами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, Л. М. Термин и метафора / Л. М. Алексеева. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та 1998. – 234 с.
2. Алексеева, Л. М. Метафоры, которые мы выбираем (опыт описания индивидуальной концептосферы) Л. М. Алексеева // С любовью к языку. Сборник научных трудов. Посвящается Е.С.Кубряковой. – М. ; Воронеж : ИЯ РАН, Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 288-298.
3. Алефиренко, Н. Ф. Значение и концепт / Н. Ф. Алефиренко // Спорные проблемы семантики. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 59-67.
4. Апресян, В. Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций / В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. – №3. – С. 27-35.
5. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37-66.
6. Арутюнова, Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры / Н. Д. Арутюнова // Изв. АН СССР, *Сер. лит. и яз.* – 1978. – Т.37. – № 4. – С. 333-343.
7. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энцикл., 1990. – С. 136-137
8. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. ; Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5–33.
9. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека. / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
10. Аскольдов-Алексеев, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов-Алексеев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология – М. : Academia, 1997. – С. 267-279.

11. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 104 с.
12. Балашова, Л. В. Метафора в диахронии: на материале русского языка XI – XX века / Л. В. Балашова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1998. – 216 с.
13. Баранов, А. Н. Очерк когнитивной теории метафоры / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов // Русская политическая метафора. Материалы к словарю. – М. : Институт русского языка АН СССР, 1991. – С. 184-193.
14. Баранов, А. Н. Словарь русских политических метафор / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов – М. : Помовский и партнеры, 1994. – 330 с.
15. Баранов, А. Н. Постулаты когнитивной семантики / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский // Известия АН. *Сер. лит. и яз.* – 1997. – Т. 56. – № 1. – С. 11-21.
16. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М. : Едиториал УРСС, 2001. – 360 с.
17. Баранов, А. Н. О типах сочетаемости метафорических моделей / А. Н. Баранов // Вопросы языкознания. – 2003а. – № 2. – С. 73-94.
18. Баранов, А. Н. Метафорические модели как дискурсивные практики / А. Н. Баранов // Известия АН. *Сер. литературы и языка.* – 2004. – Т. 63. – № 1. – С. 33-43.
19. Беляева, Л. М. Социокультурные основания педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра. философ. наук : (09.00.11) / Беляева Людмила Александровна – [Урал. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 1994. – 46 с.
20. Бирдсли, М. Метафорическое сплетение / М. Бирдсли // Теория метафоры : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 201–218.

21. Безменова, Н. А. Речевое воздействие как риторическая проблема / Н. А. Безменова // Проблемы эффективности речевой коммуникации : сб. обзоров. Сер. Теория и история языкознания. – М. 1989. – С. 116-133.
22. Бейлинсон, Л. С. Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук / Л. С. Бейлинсон. – Волгоград, 2001. – 20 с.
23. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2005. – 298 с.
24. Белозерова, Н. Н. Когнитивные модели дискурса : учеб. пособие. / Н. Н. Белозерова. – Тюмень : Изд-во Тюменского ун-та, 2004. – 256 с.
25. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 447 с.
26. Березовин, М. А. Учитель и детский коллектив / М. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
27. Берестнев, Г. И. О «новой реальности» языкознания / Г. И. Берестнев // Филологические науки. – 1997. – № 4. – С. 47-55.
28. Бисималиева, М. К. О понятиях «текст» и «дискурс» / М. К. Бисималиева // Филологические науки. – 1999. – № 2. – С. 72-85.
29. Блэк, М. Метафора / М. Блэк // Теория метафоры : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 153-172.
30. Богданов, В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. / В. В. Богданов. – Л. : 1990(а).
31. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 123 с.
32. Болдырев, Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С.

33. Болотнова, Н. С. Художественный концепт как объект филологического исследования / Н. С. Болотнова // Стереотипность и творчество в тексте: сб. науч. тр. ; отв. ред. М. П. Котюрова. – Пермь : ПГУ, 2005. – Вып. 9. – С. 51-57.
34. Борботько, В. Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): автореф. дис. ...д-ра филолог. наук / Борборотько : – Краснодар, 1998. – 48 с.
35. Будаев, Э. В. Метафора в политическом интердискурсе / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 208 с.
36. Бухаров, В. М. Концепт в лингвистическом аспекте / В. М. Бухаров // Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – Н. Новгород : Деком, 2001. – С. 74-84.
37. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Пименова / З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик, А. А. Кретов, Е. А. Пименов, М. В. Пименова. – Вып. 4. – Кемерово : Комплекс «Графика», 2004. – 146 с.
38. Вежбицкая, А. Сравнение – градация – метафора / А. Вежбицкая // Теория метафоры : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 133-152.
39. Вежбицкая, А. Язык, культура, познание / пер. с англ. – М. : Рус. словари, 1997. – 416 с.
40. Вежбицкая, А. Понимание культур через средство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.
41. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М. : 1963. – 255 с.
42. Водак, Р. Язык. Дискурс. Политика. / Р. Водак. – Волгоград, 1997. – 139 с.

43. Вольф, Е. М. Метафора и оценка / Е. М. Вольф // Метафора в языке и тексте. – М. : 1988. – С. 52-65.
44. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические Науки. – 2001, – № 1. – С. 64 -72.
45. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2004. – 236 с.
46. Воркачев, С. Г. Постулаты лингвоконцептологии / С. Г. Воркачев // Антология концептов. Т.1. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С.10-13.
47. Гаврилова М. В. Критический дискурс-анализ в современной зарубежной лингвистике / М. В. Гаврилова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 2003. – 42 с.
48. Гак, В. Г. Метафора: универсальное и специфическое / В. Г. Гак // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 11-66.
49. Гак, В. Г. Язык как форма самовыражения народа / В. Г. Гак // Язык как средство трансляции культуры. М. : 2000. – С.
50. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
51. Григорьева, А. Д. Язык поэзии XIX-XX веков: Фет. Современная лирика / А. Д. Григорьева, Н. Н. Иванова. – М. : , 1985. – 231 с.
52. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию. – 2-е изд. / пер. с нем. В. Г. Роллишвили. – М. : Прогресс, 2000. – 397 с.
53. Гусев, С. С. Наука и метафора / С. С. Гусев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 152 с.
54. Гуревич, Ю. Г. Психологические особенности учебной деятельности / Ю. Г. Гуревич, С. В. Кошелева. – Иркутск : Изд-во Иркутского ун-та, 1988. – 70 с.

55. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова / Т. А. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
56. Дейк, Т. А. ван. Принципы критического анализа дискурса / Т. А. Дейк // Перевод и лингвистика текста. М. : 1994. – С. 169-217.
57. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17-33.
58. Демьянков, В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239-320.
59. Демьянков, В. З. Фрейм / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина // Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – С. 187-189.
60. Демьянков, В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке / В. З. Демьянков // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 35-47
61. Демьянков, В. З. Прототип и реализация концепта «привлекательность» в русском языке / В. З. Демьянков // Концептуальное пространство языка: Сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н. Н. Болдырева. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 167-184.
62. Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – с.
63. Добренко, Е. Формовка советского читателя / Е. Добренко. – Спб. : Академический проект, 1997. – 323 с.
64. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Политиздат, 1982. – 156 с.
65. Журавлев, И. К. Педагогика в системе наук о человеке / И. К. Журавлев. – М. : Педагогика, 1982. – 110 с.

66. Залевская, А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2001, – С. 36-44.
67. Залевская, А. А. Текст и его понимание / А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. – 177 с.
68. Залевская, А. А. Языковое сознание и описательная модель языка / А. А. Залевская // Методология современной психолингвистики. – Москва-Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 35-49.
69. Зубарева, Н. С. Коммуникативная неудача как проявление педагогического дискурса : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : (10.02.19) / Н. С. Зубарева. – Челябинск, 2001. – 23 с.
70. Зусман, В. Г. Концепт в культурологическом аспекте / В. Г. Зусман // Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – Н. Новгород : Деком, 2001. – С. 184-197.
71. Исакова, Л. О. Методика использования педагогического дискурса / Л. О. Исакова, А. П. Липаев // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты) : междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 17-19 марта 2006 г. – М. : ООО «Издательство «Эллипс», 2006. – С. 65-69.
72. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : Книга для учителя / В. А. Кан-Калик // – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
73. Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты : сб. науч. тр. – Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996. – С. 3-16.
74. Карасик, В. И. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. – Волгоград-Саратов : Перемена, 1998. – С. 185-197.
75. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3-18.

76. Карасик, В. И. О категориях лингвокультурологии / В. И. Карасик // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2001. – С. 3-16.
77. Карасик, В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 75-80.
78. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
79. Карасик, В. И. Базовые характеристики лингвокультурных концептов / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Антология концептов. Т. 1. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С.13-15.
80. Караулов, Ю. Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ю. Н. Караулов, В. В. Петров // Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; под. ред. В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – С. 5–11.
81. Караулов, Ю. Н. О состоянии русского языка современности / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
82. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 4-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
83. Кассирер Э. Сила метафоры / Э. Кассирер // Теория метафоры : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 33–43.
84. Кашкин, В. Б. Сопоставительные исследования дискурса / В. Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка : сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н. Н. Болдырева. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 337-353.
85. Кибрик, А. А. Когнитивные исследования по дискурсу / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126-139.
86. Кибрик, А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: Дисс. в виде научн. доклада на соискание ученой степени докт. филол. наук. М. : 2003.

87. Кибрик, А. Е. Куда идет современная лингвистика / А. Е. Кибрик // Лингвистика на исходе XX века. Тез. междунар. конф. – М. : 1995. Т.1. – С. 217-219.
88. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин – М. : Наука, 1997. – 223 с.
89. Клемперер, В. Язык Третьего рейха. Записная книжка филолога / В. Клемперер. – М. : Прогресс-Традиция, 1998. – 384 с.
90. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 223 с.
91. Кобрина, Н. А. О соотносимости ментальной сферы и вербализации / Н. А. Кобрина // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н. Н. Болдырева. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 77-94.
92. Ковалева, Т. Ю. О содержательных контекстах понятия «концепт» / Т. Ю. Ковалева // Язык. Человек. Картина мира. Материалы Всероссийской научной конференции. – Омск, 2000. – С. 16-18.
93. Ковалевская, Е. Г. Анализ текстов художественных произведений / Е. Г. Ковалевская. – Л. : ЛГПИ, 1976. – 53 с.
94. Когнитивная лингвистика: современное состояние и перспективы развития. Материалы первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике, 26-30 мая 1998 г. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1998. Ч. 1. – 196 с.
95. Когнитивная лингвистика: современное состояние и перспективы развития. Материалы первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике, 26-30 мая 1998 г. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1998. Ч. 2. – 160 с.
96. Когнитивная лингвистика: современное состояние и перспективы развития. Материалы второй международной школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000.

97. Когнитивные исследования в языковедении и зарубежной психологии: хрестоматия / В. А. Пищальникова, Е. В. Лукашевич, А. Г. Сонин. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2001. – 202 с.
98. Кожевникова, Н. А. Словоупотребление в русской лирике начала XX века / Н. А. Кожевникова. – М. : Наука, 1986. – 253 с.
99. Колесов, В. В. Концепт культуры : образ, понятие, символ / В. В. Колесов // Вестник СПбГУ. Сер. 2. – 1992. – № 3. – С. 30–40.
100. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / Н. С. Болотнова, И. И. Бабенко, А. А. Васильева, С. М. Карпенко и др. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2001. – 331 с.
101. Концептуальное пространство языка : сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Николая Николаевича Болдырева. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – 492 с.
102. Коротеева, О. В. Дефиниция в педагогическом дискурсе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : / О. В. Коротеева. – Волгоград, 1999. – 26 с.
103. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с.
104. Кубрякова, Е. С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М. : Наука, 1991. – 238 с.
105. Кубрякова, Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34-47.
106. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. под ред. Ю. С. Степанова – М. : Изд. Центр РГГУ, 1995. – С. 144-238.

107. Кубрякова, Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Известия АН. Сер. лит. и яз. – 1999. – Т. 58. – № 5 - 6. – С. 3–13.

108. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор) / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7-25.

109. Кубрякова, Е. С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков / Е. С. Кубрякова // Вопросы филологии. – 2001 – № 1. – С. 56-61

110. Кубрякова, Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е. С. Кубрякова // Известия РАН. – Сер. лит. и яз. – 2004а. – Т. 63. – № 3. – С. 3–12.

111. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

112. Кузнецов, А. М. Когнитология, «антропоцентризм», «языковая картина мира» и проблемы исследования лексической семантики / А. М. Кузнецов // Этнокультурная специфика речевой деятельности : сб. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 8-22.

113. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 288 с.

114. Купина, Н. А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции / Н. А. Купина. – Екатеринбург ; Пермь : Изд-во Урал. ун-та. ЗУУНЦ, 1995. – 144 с.

115. Лагута, О. Н. Метафорология : теоретические аспекты / О. Н. Лагута. – Новосибирск : Новосиб. гос. ун-т., 2003. – Ч. I. – 114 с. ; Ч. II. – 208 с.

116. Лакатос, И. Методология научных исследовательских программ / И. Лакатос. – М. : АСТ, Ермак, 2003. – 380 с.

117. Лакофф, Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XX111. М. : 1988. – с.
118. Лакофф, Дж. Когнитивное моделирование / Дж. Лакофф // Язык и интеллект. М. : Прогресс, 1996. – С. 143-184.
119. Лакофф Дж. Когнитивная семантика / Дж. Лакофф // Язык и интеллект. – М. : Прогресс, 1996. – С. 143–185.
120. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи : Что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.
121. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем : Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
122. Лассан, Э. Дискурс власти и инакомыслия в СССР: когнитивно-риторический анализ / Э. Лассан. – Вильнюс : Изд-во Вильнюсского ун-та, 1995. – 232 с.
123. Лемяскина, Н. А. Коммуникативное поведение младшего школьника (психолингвистическое исследование): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : / Н. А. Лемяскина. – Воронеж, 1999. – 22 с.
124. Ленец, А. В. Прагмалингвистическая диагностика особенностей речевого поведения немецкого учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : / А. В. Ленец. – Пятигорск, 1999. – 16 с.
125. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
126. Леонтьев, А. А. Личность, деятельность, образование / А. А. Леонтьев // Языковое сознание и образ мира : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 7-12.
127. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия РАН. – Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
128. Лордкипанидзе, Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д.О. Лордкипанидзе. – 4-е изд. – Тбилиси : Изд-во Тбил. Ун-та, 1974. – 441 с.

129. Лосев, А. Ф. Миф. Число. Сущность / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1994. – 919 с.
130. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
131. Ляпин, С. Х. Концептология: к становлению подхода / С. Х. Ляпин // Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып. 1. Архангельск : Изд-во Помор. ун-та, 1997. – С. 11-35.
132. Макаров, М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь : , 1998. – с.
133. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
134. МакКормак, Э. Когнитивная теория метафоры / Э. МакКормак // Теория метафоры : сб. науч. ст. / Пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 358–386.
135. Максапетян, А. Г. Языки описания и модели мира / А. Г. Максапетян // Вопросы философии. – 2003. – № 2. – С. 53–65.
136. Малышева, Е. Г. Идиостиль Владислава Ходасевича (опыт когнитивно-языкового анализа) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : / Е. Г. Малышева – Омск, 1997. – 22 с.
137. Мальковская, И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы / И. А. Мальковская. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 204 с.
138. Мальковская, Т. Н. Учитель – ученик / Т. Н. Мальковская. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
139. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
140. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 296 с.
141. Меркулов, И. П. Когнитивные типы мышления / И. П. Меркулов // Эволюция. Язык. Познание. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 70–83.

142. Метафора, в языке и тексте / отв. ред. В. Н. Телия ; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1988. – 174 с.
143. Милованова, Ж. В. Контроль как жанр педагогического дискурса / Ж. В. Милованова // Языковая личность : вербальное поведение : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 113- 121.
144. Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса / Ж. В. Милованова // Языковая личность : жанровая речевая деятельность: тез. докл. науч. конф. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 63-64.
145. Миловидов, В. А. От семиотики текста к семиотике дискурса / В. А. Миловидов. – Тверь : , 2000. – с.
146. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 342 с.
147. Митина, Л. М. Учитель на рубеже веков : психологические проблемы / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 5-21.
148. Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
149. Москвин, В. П. Русская метафора : Очерк семиотической теории. – 2-е изд., перераб и доп. / В. П. Москвин. – М : ЛЕНАНД, 2006. – 184 с.
150. Москвин, В. П. Русская метафора: параметры классификации / В. П. Москвин // Филологические науки. – 2000. – № 2. – С.
151. Мурашов, А. А. Речевое мастерство учителя (Педагогическая риторика) / А. А. Мурашов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 394 с.
152. Мурзин, Л. Н. Язык, текст и культура / Л. Н. Мурзин // Человек – Текст – Культура. – Екатеринбург : , 1994. – С.
153. Мусаева, Е. Ф. Миф и метафора / Е. Ф. Мусаева // Фразеология в дискурсах разных типов. Вестник ИГЛУ. Сер. Лингвистика. – Иркутск : ИГЛУ, 2000.

154. Мякова, Е. Ю. Проблемы исследования метафоры / Е. Ю. Мякова // *Языковое сознание: формирование и функционирование* : сб. статей / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : 2000. – С. 123-128.
155. Налимов, В. В. Вероятностная модель языка / В. В. Налимов. – М. : Наука, 1974. – 272 с.
156. Никитина, С. Е. О концептуальном анализе в народной культуре / С. Е. Никитина // *Логический анализ языка. Культурные концепты* : сб. статей / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Изд-во «Индрик», 1991. – С. 117-123.
157. Никитин, М. В. Метафора: уподобление vs. Интеграция концептов / М. В. Никитин // *С любовью к языку. Сборник научных трудов. Посвящается Е. С. Кубряковой.* – М. ; Воронеж : ИЯ РАН, Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 255-270.
158. Никитин, М. В. Развернутые тезисы о концептах / М. В. Никитин // *Вопросы когнитивной лингвистики.* – 2004. – № 1. – С. 255-270.
159. Нерознак, В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма / В. П. Нерознак // *Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков.* – Омск : Изд-во Омск. гос. пед. ун-та, 1998. – С. 80-85.
160. Новое в зарубежной лингвистике.– Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – 320 с.
161. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса / А. В. Олянич. – Волгоград : Парадигма, 2004. – 507 с.
162. Опарина, Е. О. Концептуальная метафора / Е. О. Опарина // *Метафора в языке и тексте.* – М. : Наука, 1988. – С.65-77.
163. Ортега-и-Гассет, Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // *Теория метафоры* : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 68–81.
164. Austin, J. L. *How to do Things with Words.* – Oxford, 1962.

165. Павиленис, Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
166. Панченко, Н. Н. Средства объективации концепта «обман» (на материале английского и русского языков) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : / Н. Н. Панченко – Волгоград, 1999. – 23 с.
167. Паршин, П. Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века / П. Б. Паршин // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 19–42.
168. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «академия», 1998. – 512 с.
169. Пермякова, Т. В. Образование как ценность : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. соц. наук : (22.00.06) / Татьяна Владимировна Пермякова. – [Урал.гос.проф.пед.ун-т]. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.
170. Петров, В. В. Язык и логическая теория: в поисках новой парадигмы / В. В. Петров // Вопросы языкознания. – 1988. – № 2. – С. 39-48.
171. Петров, В. В. Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу / В. В. Петров // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 135–145.
172. Петрова Н. В. Текст и дискурс / Н. В. Петрова // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 123–131.
173. Пименова, М. В. К вопросу об основной единице ментальности / М. В. Пименова // Материалы XXX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 17. Секция «Язык и ментальность» (романо-германский цикл). – Спб. : 2001. – С. 11-15.
174. Пименова, М. В. Методология концептуальных исследований / М. В. Пименова // Антология концептов. Т.1. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С. 15-19.
175. Платон. Избранные диалоги : перевод с древнегреч. – М. : Художественная литература, 1965. – 442 с.

176. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин.. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. – 30 с.
177. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2002. – 192 с.
178. Попова, З. Д. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Мир человека и мир языка : коллективная монография. – Кемерово : Графика, 2003. С. 6-7.
179. Попова, З. Д. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2003. – 56 с.
180. Почепцов, Г. Г. Тоталитарный человек: очерки тоталитарного символизма и мифологии / Г. Г. Почепцов. – Киев : Глобус, 1994. – 152 с.
181. Прохоров, Н. О. Психологическое состояние школьников и учителя на уроке / Н. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 156-162.
182. Пустовойт, П. Г. Слово. Стиль. Образ. Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
183. Рахилина, Е. В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики / Е. В. Рахилина // Известия РАН. – Сер. лит. и яз. – 2000. – Т. 59. – № 3. – С. 3–15.
184. Ревзина, О. Г. Язык и дискурс / О. Г. Ревзина // Вестн. Моск. гос. ун-та, Сер. 9. Филология. – 1999. – № 1. – С.
185. Рикер, П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение / П. Рикер // Теория метафоры : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 416–434.
186. Ричардс, А. Философия риторики / А. Ричардс // Теория метафоры : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 44–67.

187. Рудакова, А. В. Когнитология и когнитивная лингвистика / под ред. И. А. Стернина. / А. В. Рудакова – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2002. – 78 с.

188. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Белорусская наука, 1998. – 319 с.

189. Салютин, А. А. Поиск национального образовательного идеала в педагогической науке и практике России XIX – начала XX в. : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : (13.00.01) / [Волгоградский гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2000. – 28 с.

190. Седов, К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности : психо и социолингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.

191. Сергеева, Е. В. Проблема интерпретации термина «концепт» в современной лингвистике / Е. В. Сергеева // Русистика: лингвистическая парадигма конца XX века. – СПб. : , 1999. – С. 126-130.

192. Серио, П. О языке власти: критический анализ / П. Серио // Философия языка: в границах и вне границ. Т. 1. – Харьков : Око, 1993. – С. 83-100.

193. Серио, П. Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла : Французская школа анализа дискурса : пер. с фр. и португ. / общ. ред. и вступ. ст. П. Серио ; предисл. Ю. С. Степанова. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 2002. – С. 12–53.

194. Симашко, Т. В. Как образуется метафора (деривационный аспект) / Т. В. Симашко, М. Н. Литвинова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1993. – 218 с.

195. Searl, G. D. Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language. – Oxford, 1969.

196. Складаревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Складаревская. – СПб : Наука, 1993. – 151 с.

197. Скребцова, Т. Г. Американская школа когнитивной лингвистики / Послесл. Н. Л. Сухачева / Т. Г. Скребцова. – СПб. : , 2000. – 202 с.

198. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты / Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Перемена, 2004. – 340 с.
199. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
200. Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления : сб. ст. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 477 с.
201. Соколова, Н. К. Слово в русской лирике начала XX в.: Из опыта контекстологического анализа / Н. К. Соколова. – Воронеж : 1980. – 160 с.
202. Соломоник, А. Семиотика и лингвистика / А. Соломоник. – М. : Молодая гвардия, 1995. – 352 с.
203. Староселец, О. А. Экспериментальное исследование понимания метафоры текста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук / О. А. Староселец. – Барнаул, 1997. – 24 с.
204. Старцева, И. А. Педагогическая антропология В. А. Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : (13.00.01) / Ирина Александровна Старцева. – [Урал.гос.пед.ун-т]. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.
205. Степанов, Ю. С. Смена «культурных парадигм» и ее внутренние механизмы / Ю. С. Степанов, С. Г. Проскурин // Философия языка: в границах и вне границ. – Харьков, 1993. – С. 13-36.
206. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. под ред. Ю. С. Степанова – М. : Изд. Центр РГГУ, 1995. – С. 35-73.
207. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 58-65.
208. Стернин, И. А. Типы значений и концепт / И. А. Стернин // Концептуальное пространство языка : сб. науч. тр. Посвящается юбилею профес-

сора Н. Н. Болдырева. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 257-282.

209. Сыщиков, О. С. Коммуникативная компетенция и деловой дискурс / О. С. Сыщиков // Языковая личность и эмотивные смыслы. – Волгоград ; Саратов : , 1998. – С.

210. Тарасова, О. Метафора как дидактическая модель / О. Тарасова // «Alma mater»: Вестник высшей школы. – 2003. – № 10. – С. 25-29.

211. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании русской языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – С. 173–204.

212. Телия, В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В. Н. Телия // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1998. – С. 26-52.

213. Телия, В. Н. Основные постулаты лингвокультурологии / В. Н. Телия // Филология и культура: Материалы 2-й международной конференции. Ч. 3. – Тамбов, 1999. – С. 14-15.

214. Теория метафоры : сб. науч. ст. / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.

215. Токарева, П. В. Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе (на материале школьных учебников) : дис. ...канд. фил. наук : 10.02.01 : защищена 20. 12. 05. / П. В. Токарева. – Омск, 2005. – 171 с.

216. Толочко, О. В. Образ как составляющая концепта «школа» / О. В. Толочко // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 178-181.

217. Толочко, О. В. Фрейм «ОБРАЗОВАНИЕ» сквозь призму иронии / О. В. Толочко // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 89-93.

218. Толочко, О. В. Концепт «отличник» в русской картине мира / О. В. Толочко, Г. Г. Слышкин // Языковая личность: проблемы креативной семантики. К 70-летию профессора И. В. Сентенберг : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 178-181.
219. Топорова, В. М. Концептуальные параметры семантической абстракции / В. М. Топорова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 2-3. – С. 33-40.
220. Убийко, В. И. Концептосфера внутреннего мира человека в аспекте когнитивной лингвистики / В. И. Убийко // Виноградовские чтения (1999). Когнитивные и культурологические подходы к языковой семантике. – М. : 1999. – С.
221. Урысон, Е. В. Фундаментальные способности человека и «наивная анатомия» / Е. В. Урысон // Вопросы языкознания. – 1995. – № 3. – С. 3–17.
222. Урысон, Е. В. Языковая картина мира vs. обиходные представления (модель восприятия в русском языке) / Е. В. Урысон // Вопросы языкознания. – 1998. – № 2. – С. 3–22.
223. Учителю о педагогической технике / под ред. Л. И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
224. Ушакова, Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования / Т. Н. Ушакова // Языковое сознание и образ мира. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 13-24.
225. Ушинский, К. Д. и проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции 26 окт. 1999 г. ; Юж. Урал. науч. образоват. центр РАО. – Челябинск , 2000. – 110 с.
226. Филиппова, О. Метафоризация в речи учителя / О. Филиппова // Народное образование. – 2000. – №8. – С.17.
227. Фрейденберг, О. М. Миф и литература древности. – М. : Наука, 1978. – 605 с.

228. Фрумкина, Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? / Р. М. Фрумкина // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Изд. Центр РГГУ, 1995. – С. 74-117.
229. Харченко, Е. В. Языковое сознание профессионала как предмет психолингвистики / Е. В. Харченко // Языковое сознание и образ мира : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 176-190.
230. Харченко, В. К. Функции метафоры / В. К. Харченко. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. – 88 с.
231. Цурикова, Л. В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации / Л. В. Цурикова. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2002. – 257 с.
232. Ченки, А. Современные когнитивные подходы к семантике: сходства и различия в теориях и целях / А. Ченки // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 68–78.
233. Чернейко, Л. О. Гештальтная структура абстрактного имени / Л. О. Чернейко // Философские науки. – 1995. – № 4. – С. 73-83.
234. Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : (10.02.01) / Виктория Борисовна Черник – Екатеринбург, 2002. – 26 с.
235. Чернявская, В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В. Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 11- 22.
236. Чернявская, В. Е. От анализа текста к анализу дискурса : немецкая школа дискурсивного анализа / В. Е. Чернявская // Филологические науки. – 2003. – № 3. – С. 68–76.
237. Чечет, В. В. Умеем ли мы общаться с детьми? / В. В. Чечет. – Минск : Нар. асвета, 1987. – 142 с.

238. Чудинов, А. П. Теория метафорического моделирования действительности на современном этапе развития / А. П. Чудинов // Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург, 2000. – Т. 5. – С. 94-101.

239. Чудинов, А. П. Динамика моделей концептуальной метафоры / А. П. Чудинов // Говорящий и слушающий; языковая личность, текст, проблемы обучения : материалы международной научно-методической конференции, Спб., 26-28 фев. 2001 г. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – С. 336-342.

240. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000) : монография / А. П. Чудинов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

241. Чудинов, А. П. Структурный и когнитивный аспекты исследования метафорического моделирования (регулярной многозначности) / А. П. Чудинов // Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург, 2001. – Т.6. – С. 38-53.

242. Чудинов, А. П. Метафорическая модель и методика ее описания / А. П. Чудинов // Язык. Система. Личность. Языковая картина мира и ее метафорическое моделирование: Материалы докладов и сообщений Всероссийской научной конференции 25-26 апреля 2002 / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – С. 113-119.

243. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.

244. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора) / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2003. – 194 с.

245. Чудинов, А. П. Новые русские метафоры / А. П. Чудинов // Новая Россия : новые явления в языке и в науке о языке : материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 14 – 16 апр. 2005 г. – Екатеринбург, 2005. – С. 259–265.

246. Шейгал, Е. И. Власть и коммуникация / Е. И. Шейгал, И. С. Черватуок // Известия РАН. – 2005. – Т. 64. – №5. – С. 38-45.
247. Шейн, С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шейн // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 44-53.
248. Шапошников, В. Н. Русская речь 1990-х. Современная Россия в языковом отображении / В. Н. Шапошников. 2-е изд. испр. и доп. – М. : КомКнига, 2006. – 288 с.
249. Эпштейн, М. Н. Идеология и язык (построение модели и осмысление дискурса) / М. Н. Эпштейн // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6. – С. 19-33.
250. Ягубова, М. А. Культурно-оценочный аспект речевой деятельности / М. А. Ягубова // Проблемы речевой коммуникации. – Саратов : 2000. – С. 87-102.
251. Язык и когнитивная деятельность : сб. ст. ; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1989. – 142 с.
252. Язык, дискурс, личность : межвуз. сб. науч. тр. ; Твер. гос. ун-т. – Тверь : ТГУ, 1990. – 133 с.
253. Язык как средство трансляции культуры. – М. : 2000. – 198 с.
254. Язык и наука конца 20 века : сб. ст. / под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Изд. Центр РГГУ, 1995. – 420 с.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Как живете, дети? / Ш. А. Амонашвили. М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Единство цели / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
5. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : изд-во Университетское, 1990. – 560 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
7. Амонашвили, Ш. А. Образ и образование / Ш. А. Амонашвили // Педагогика культуры. – 2005.– № 2. – С. 9-15.
8. Белкин, А. С. Возрастная педагогика: учеб. пособие / А. С. Белкин. – Екатеринбург : Б. И., 1999. – 271 с.
9. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 696 с.
10. Волков, И. П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.
11. Волков, И. П. Учим творчеству: Опытная работа учителя труда и рисования школы № 2 г. Реутов Московской обл. / И. П. Волков. – М. : Педагогика, 1982. – 88 с.

12. Волков, И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
13. Ильин, Е. Н. Рождение урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
14. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – Минск : «Народная Асвета», 1987. – 110 с.
15. Ильин, Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
16. Ильин, Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 288 с.
17. Ильин, Е. Н. Давайте соберемся...: Новые возможности урока общения / Е. Н. Ильин, С. В. Мертенс. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 128 с.
18. Крупская, Н. К. Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1965. – 696 с.
19. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
20. Лысенкова, С. Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителя нач. классов шк. № 587 Москвы / С. Н. Лысенкова. – Минск : Нар. асвета, 1990. – 174 с.
21. Лысенкова, С. Н. Жизнь моя – школа, или Право на творчество / С. Н. Лысенкова. – М. : Новая школа, 1995. – 240 с.
22. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 5 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971. – Т. 1. – 431 с.
23. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 5 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971. – Т. 2. – 384 с.
24. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 5 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971. – Т. 3. – 463 с.
25. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 5 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971. – Т. 4. – 432 с.

26. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 5 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971. – Т. 5. – 510 с.
27. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс в 2 кн. : учебник для студентов вузов по пед. спец. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 – 576 с.
28. Соловейчик, С. Л. От интересов к способностям. / С. Л. Соловейчик. – М. : Знание, 1968. – 94 с.
29. Соловейчик, С. Л. Воспитание творчеством / С. Л. Соловейчик. – М. : Знание, 1978. – 96 с.
30. Соловейчик, С. Л. Резервы детского «я» / С. Л. Соловейчик. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
31. Соловейчик, С. Л. Час ученичества / С. Л. Соловейчик. – переизд. – М. : Дет. лит., 1986. – 383 с.
32. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей. / С. Л. Соловейчик. –2-е изд. – М. : Дет. лит., 1989. – 367 с.
33. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 560 с.
34. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 383 с.
35. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – 639 с.
36. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / – М. ; Л : АПН РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики, 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857-1861. – 655 с.
37. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / – М. ; Л : АПН РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики, 1948. – Т. 3 : Педагогические статьи 1862-1870. – 691 с.
38. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / – М. ; Л : АПН РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики, 1948. – Т. 4 : Детский мир и хрестоматия. – 679 с.

39. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1979. – 133 с.
40. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза: Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
41. Шаталов, В. Ф. Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
42. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.
43. Шаталов, В. Ф. Психологические контакты / В. Ф. Шаталов. – М. : 1992. – 74 с.
44. Шаталов, В. Ф. Путь поиска / В. Ф. Шаталов. – Спб. : Лань, 1996. – 64 с.
45. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 1. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – 304 с.
46. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 2. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – 416 с.
47. Щетинин, М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

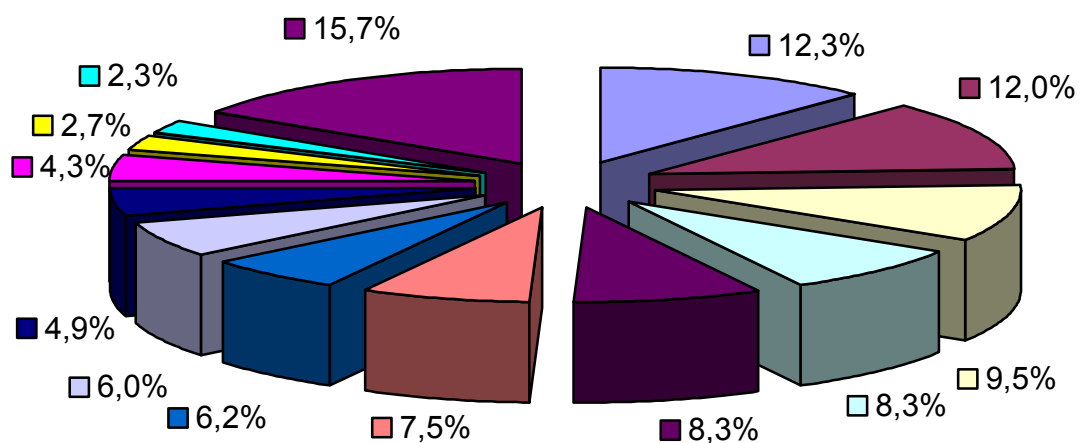
СЛОВАРИ И СПРАВОЧНИКИ

1. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина : в 2 т.– Волгоград : Парадигма, 2005. – Т. 1. – 348 с.
2. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина : в 2 т.– Волгоград : Парадигма, 2005. – Т. 2. – 356 с.
3. Большой синонимический словарь русского языка. Речевые эквиваленты: практический справочник. : в 2 т. – Спб. : Издательский дом «Нева», 2003. – Т. 1. – 448 с. [БССРЯ]
4. Большой синонимический словарь русского языка. Речевые эквиваленты: практический справочник. : в 2 т. – Спб. : Издательский дом «Нева», 2003. – Т. 2. – 480 с. [БССРЯ]
5. Большой словарь иностранных слов. – М. : Центрполиграф, 2000. – 816 с.
6. Жульен, Н. Словарь символов. – Челябинск: 2000. – 500 с.
7. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. [КСКТ]
8. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энцикл., 1990. – 682 с. [ЛЭС]
9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. / под ред. И. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1991. – 922 с. [Ож.]
10. Педагогический словарь в 2 т. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – Т. 1. – 775 с.
11. Педагогический словарь в 2 т. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – Т. 2. – 767 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. [ПЭС]
13. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. А. И. Каирова и Ф. Н. Петрова. – М. : «Советская энциклопедия», 1964. – Т. 1. – 832 с.

14. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. А. И. Каирова и Ф. Н. Петрова. – М. : «Советская энциклопедия», 1966. – Т. 3. – 880 с.
15. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. А. И. Каирова и Ф. Н. Петрова. – М. : «Советская энциклопедия», 1968. – Т. 4. – 912 с.
16. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под ред. Н. Ю.Шведовой. – М., 2002. – Т. 1. – 807 с. [РСС]
17. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под ред. Н. Ю.Шведовой. – М. : Азбуковник, 2003. – Т. 3. – 720 с.
18. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд. испр., и доп. – М. : Русский язык, 1983. – Т. 3. – 752 с. [МАС]
19. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд. испр., и доп. – М. : Русский язык, 1984. – Т. 4. – 794 с. [МАС]
20. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.
21. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 814 с. [ФЭС]
22. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / под ред. Л. М. Андреевой. – М.; Спб. : Эксмо, 2003. – 525 с.

Приложение 1

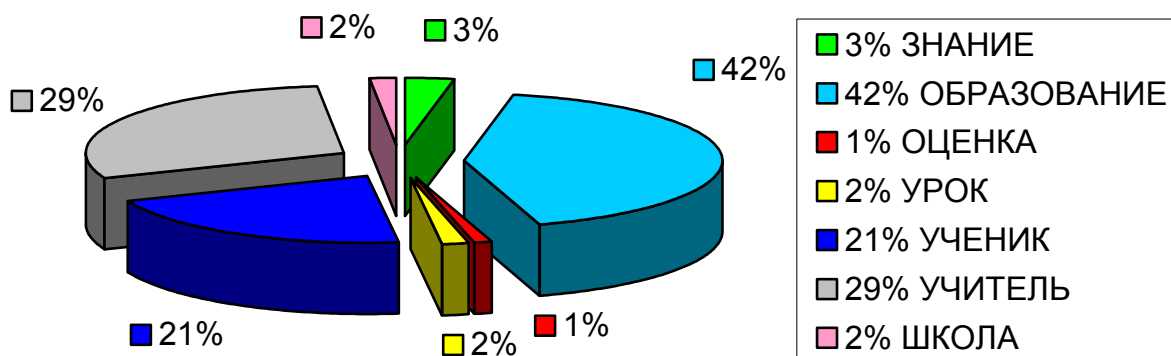
Распределение метафор, репрезентирующих базисные концепты педагогического дискурса, по сферам-источникам



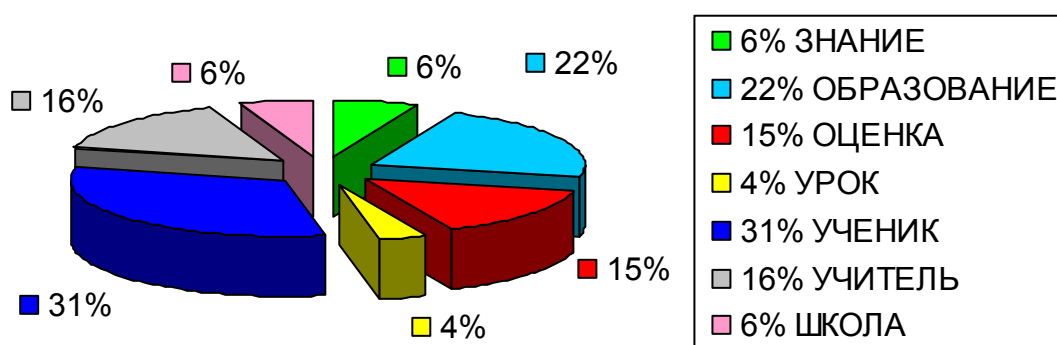
СФЕРА-ИСТОЧНИК	КОЛИЧЕСТВО МЕ	%
Путешествие	293	12,3
Производство	287	12,0
Война	228	9,5
Стихия	199	8,3
Мир растений	199	8,3
Дом/строительство	178	7,5
Искусство	149	6,2
Человеческий организм	144	6,0
Артефакты	116	4,9
Финансы	102	4,3
Медицина	65	2,7
Пища	54	2,3
Прочие	375	15,7
Итого:	2389	

Приложение 2

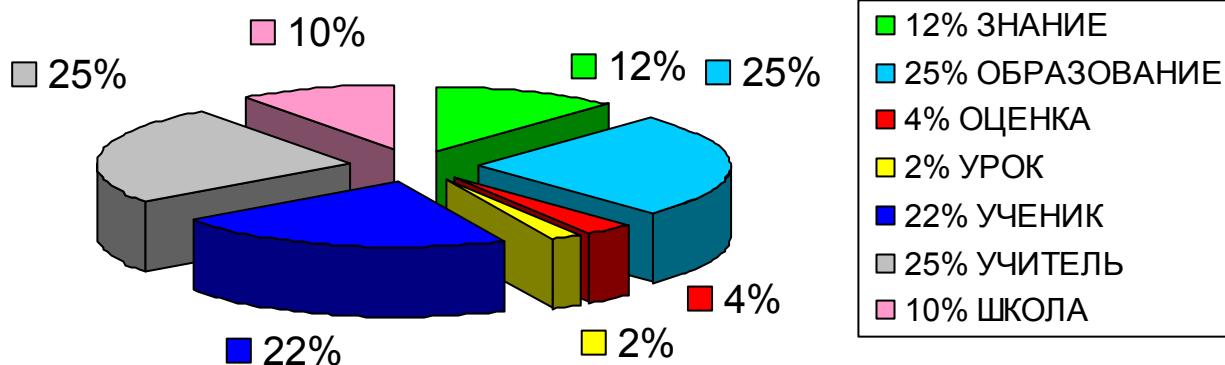
Востребованность метафор со сферой-источником «Путешествие» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (293 МЕ)



Востребованность метафор со сферой-источником «Производство» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (287 МЕ)

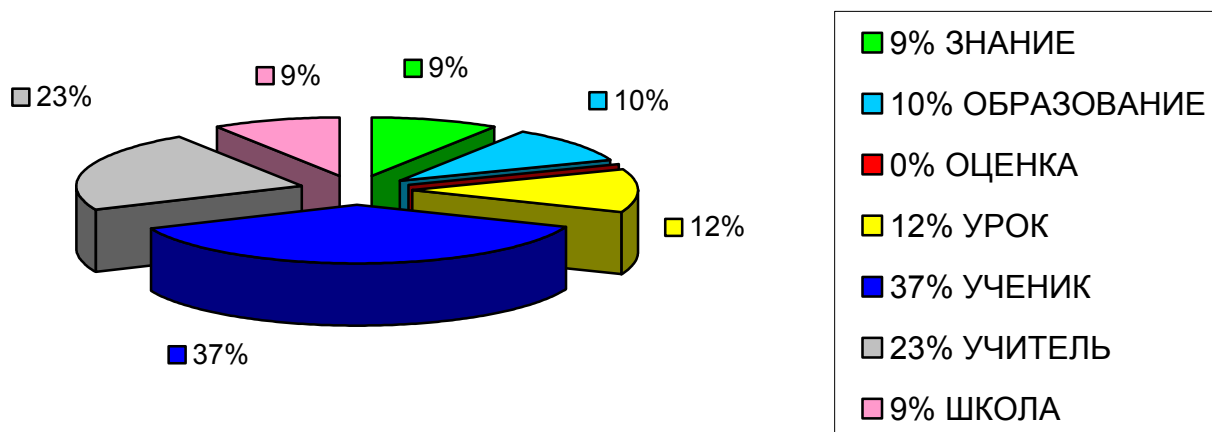


Востребованность метафор со сферой-источником «Война» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (228 МЕ)

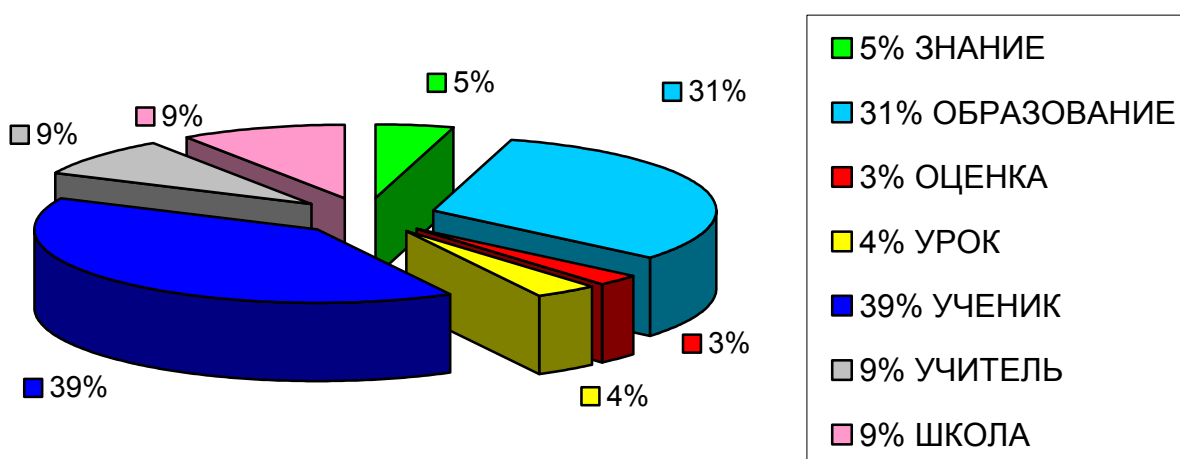


Приложение 2

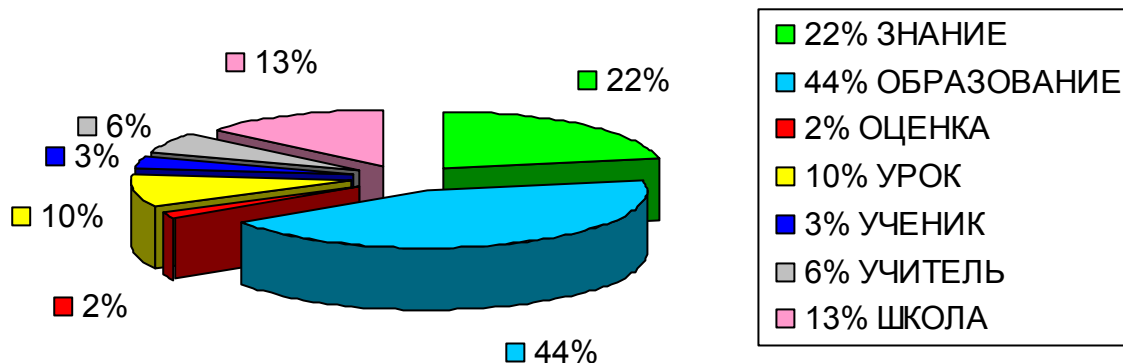
Востребованность метафор со сферой-источником «Стихия» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (199 МЕ)



Востребованность метафор со сферой-источником «Мир растений» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (199 МЕ)

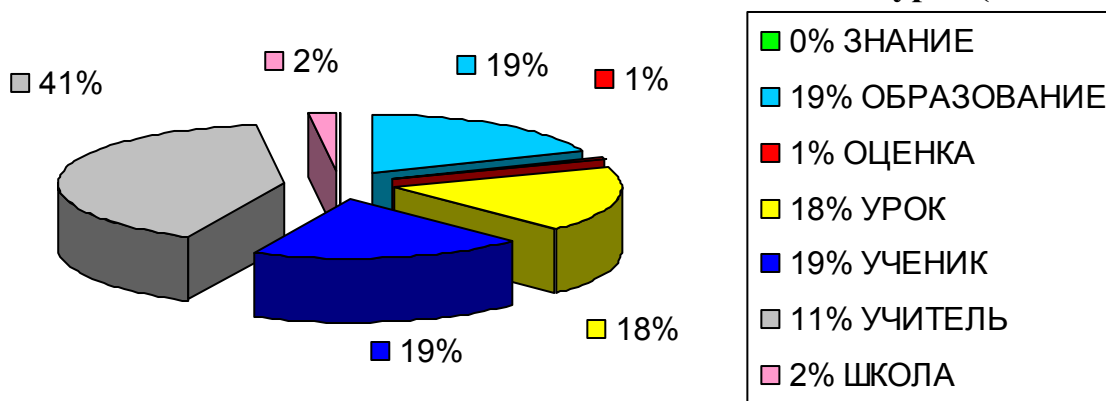


Востребованность метафор со сферой-источником «Дом/строительство» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (178 МЕ)

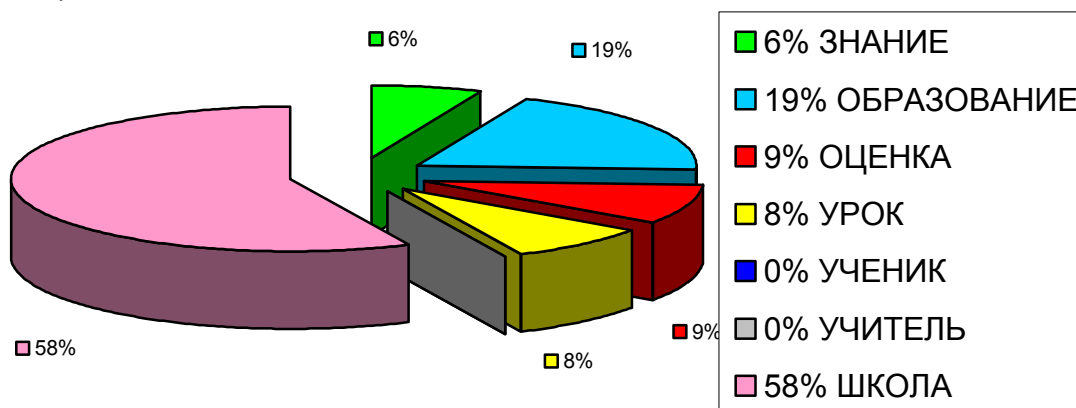


Приложение 2

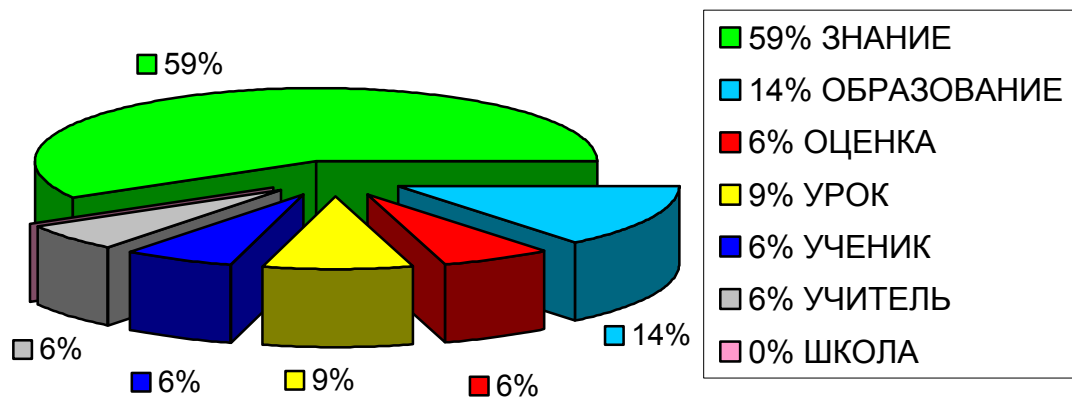
Востребованность метафор со сферой-источником «Искусство» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (149 МЕ)



Востребованность метафор со сферой-источником «Человеческий организм» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (144МЕ)

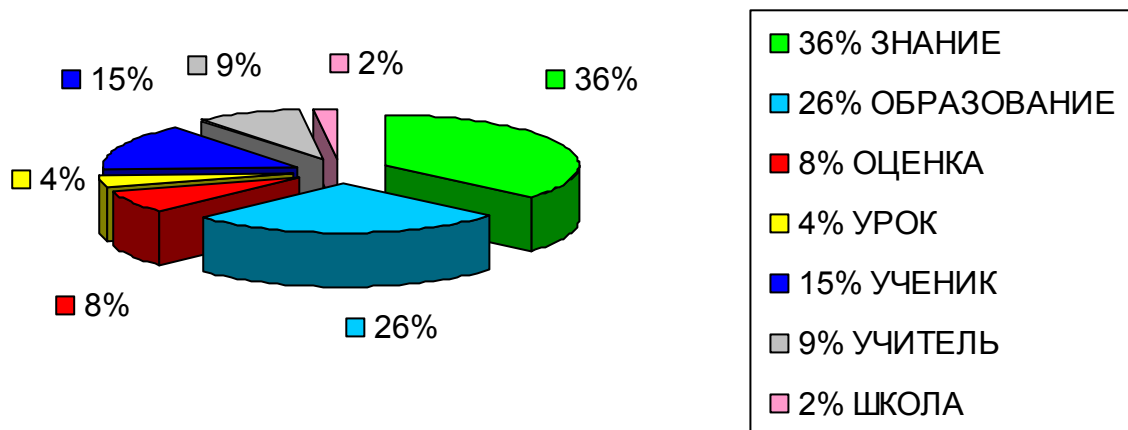


Востребованность метафор со сферой-источником «Артефакты» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (116 МЕ)

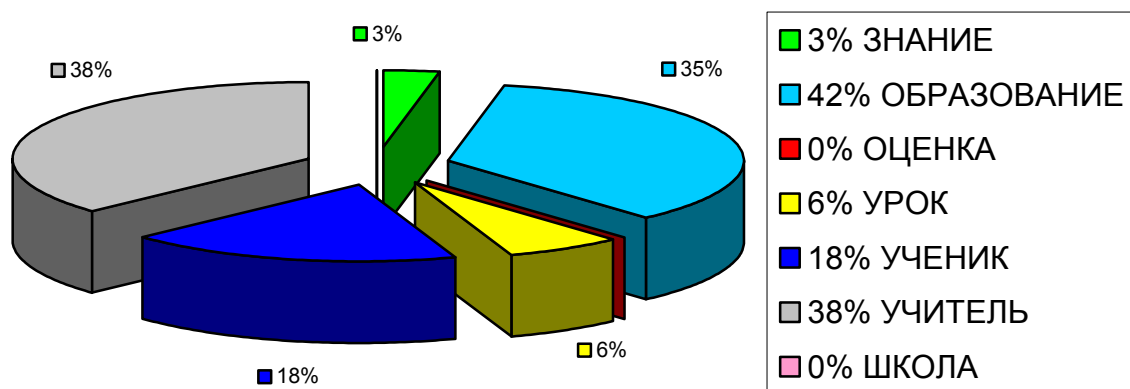


Приложение 2

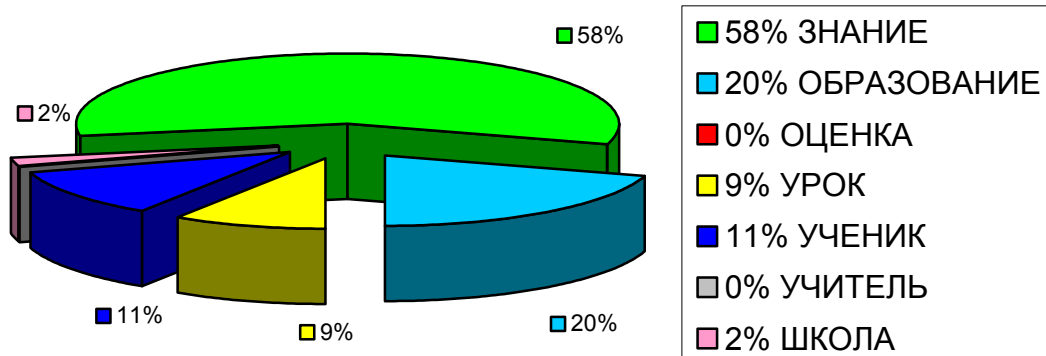
Востребованность метафор со сферой-источником «Финансы» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (102МЕ)



Востребованность метафор со сферой-источником «Медицина» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (65 МЕ)



Востребованность метафор со сферой-источником «Пища» для репрезентации базисных концептов педагогического дискурса (54 МЕ)

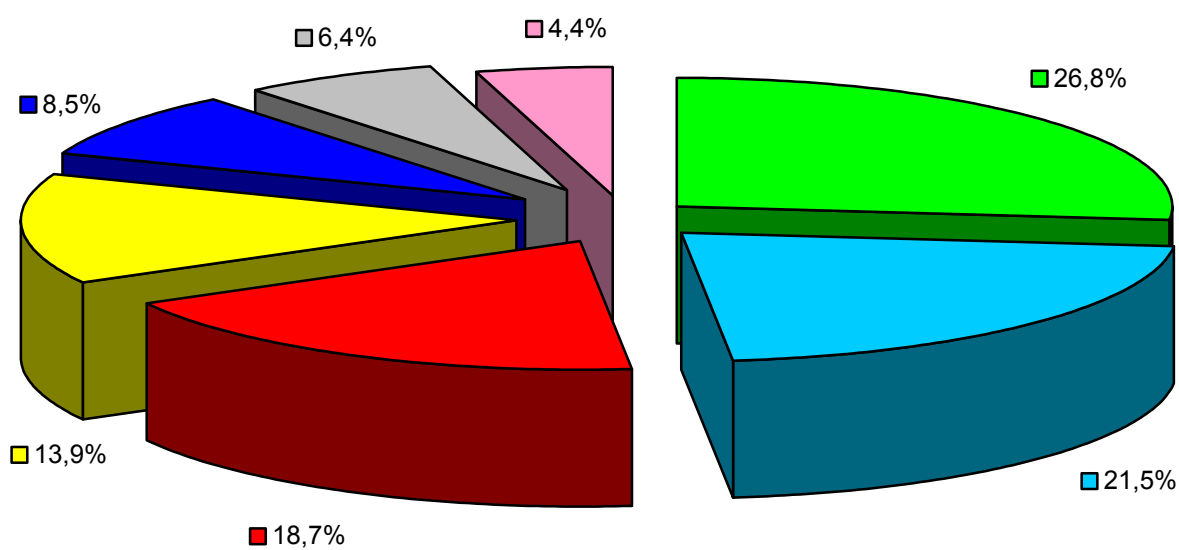


Приложение 2
Таблица 2.

Сфера-источник	Сфера-мишень «знание»	Сфера-мишень «образование»	Сфера-мишень «оценка»	Сфера-мишень «урок»	Сфера-мишень «ученик»	Сфера-мишень «учитель»	Сфера-мишень «школа»
	%	%	%	%	%	%	%
Путешествие	3	42	1	2	21	29	2
Производство	6	22	15	4	31	16	6
Война	12	25	4	2	22	25	10
Стихия	9	10	0	12	37	23	9
Мир растений	5	31	3	4	39	9	9
Дом/строительство	22	44	2	10	3	6	13
Искусство	0	19	1	18	19	11	2
Человеческий организм	6	19	9	8	0	0	58
Артефакты	59	14	6	9	6	6	0
Финансы	36	26	8	4	15	9	2
Медицина	3	42	0	6	18	38	0
Пища	58	20	0	9	11	0	2

Приложение 3

Объем содержания базисных концептов педагогического дискурса



- | | |
|----------------------|-----------------|
| ■ Образование 640 МЕ | ■ Ученик 513 МЕ |
| ■ Учитель 446 МЕ | ■ Знание 331 МЕ |
| ■ Школа 203 МЕ | ■ Урок 152 МЕ |
| ■ Оценка 104 МЕ | |

СФЕРА-МИШЕНЬ	КОЛИЧЕСТВО МЕ	%
Образование	640	26,8
Ученик	513	21,4
Учитель	446	18,7
Знание	331	13,9
Школа	203	8,4
Урок	152	6,4
Оценка	104	4,4