

*На правах рукописи*

**Макашова Виктория Вячеславовна**

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ДИСКУРСЕ**

Специальность 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-  
сопоставительная лингвистика

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Москва 2023

Работа выполнена на кафедре общего и русского языкознания филологического факультета Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы».

**Научный руководитель:** **Чулкина Нина Леонидовна**, доктор филологических наук 10.02.01, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы»

**Официальные оппоненты:** **Киосе Мария Ивановна**, доктор филологических наук 10.02.19, доцент, ведущий научный сотрудник Центра социокогнитивных исследований дискурса ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

**Маслова Валентина Авраамовна**, доктор филологических наук 10.02.19, профессор, профессор кафедры дошкольного и начального образования, УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

**Юрина Елена Андреевна**, доктор филологических наук 10.02.01, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина».

Защита состоится 15 сентября 2023 г. на заседании диссертационного совета ПДС 0500.006 при ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы» по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.10, корпус 2 «А», ауд. 535.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационном библиотечном центре (Научной библиотеке) ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы» по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.6.

Объявление о защите и автореферат диссертации размещены на сайтах: <http://vak.ed.gov.ru> и <https://www.rudn.ru/science/dissovet/dissertacionnye-sovety/pds-0500006>

Автореферат разослан \_\_\_\_\_.

Ученый секретарь  
диссертационного совета ПДС 0500.006  
кандидат филологических наук, доцент

С.Г. Коровина

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В наши дни метафора как объект изучения вызывает особый интерес ученых. Поиск новых подходов к ее всестороннему научному освещению обуславливает необходимость привлечения не только лингвистической, но и многих нелингвистических областей, в числе которых философия, логика, психология, литературоведение. В течение долгого времени метафора рассматривалась исключительно как средство создания образности текста, однако в современных исследованиях наблюдается выход за пределы сложившегося тропеистического подхода. Метафора признается не столько механизмом номинации реалий художественного мира, сколько феноменом когнитивной сферы. Выступая универсальным элементом концептуализации, категоризации и объяснения окружающей действительности, метафора упорядочивает мировосприятие отдельных индивидов. Изучение педагогического дискурса, в частности, предполагает анализ концептуальных метафор как способов образной экспликации ключевых педагогических понятий и феноменов.

Данная диссертационная работа посвящена теоретическому и практическому изучению концептуальных метафор в сочинениях педагогов-новаторов прошлого столетия (С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина), а также в работах современных учителей начальной, средней и старшей школы (Е.А. Ямбурга, Е.С. Сливкиной, Е.И. Крюковой), уверенно ориентирующихся в вопросах современного российского образования.

**Объектом диссертационного исследования** являются концептуальные метафоры, репрезентирующие систему педагогических воззрений в пространстве советской и современной педагогики, а ее **предметом** – эволюция концептуальных метафор как способов объективации реалий педагогической действительности XX и XXI вв.

**Актуальность исследования** концептуальных метафор, представленных в текстах вышеупомянутых авторов, обусловлена важностью прояснения содержательного компонента педагогического дискурса и специфики его метафорического отображения в педагогическом сознании. Вслед за Л.А. Беляевой, педагогическое сознание понимается нами как «совокупность идей, взглядов, теорий, чувств, настроений, ценностных ориентаций, связанных с социокультурным воспроизводством человека» [Беляева 1994: 17].

Необходимость изучения концептуальных метафор, репрезентированных в трудах советских и современных педагогов,

объясняется их ключевой ролью в осмыслении содержательной структуры российского педагогического дискурса. Известно, что с течением времени отечественная система образования и отношения между ее участниками претерпели значительные изменения, обнаружить которые и позволяют адекватные той или иной образовательной парадигме концептуальные метафоры. Следовательно, концептуальные метафоры выступают в качестве конструкторов педагогического дискурса: каждая из них в отдельности выражает свое видение цели, внутренней структуры, функций процесса обучения и воспитания, специфики взаимодействия его субъектов, а соответственно, представляет свой способ организации педагогической действительности. Принимая во внимание различные уровни концептуализации, уточним, что в данной диссертационной работе рассматривается концептуализация педагогического знания с позиций педагога, который осмысляет свою профессиональную деятельность при помощи педагогических метафор [Пустовалова 2016: 22].

**Степень разработанности темы.** По нашим наблюдениям, сегодня не существует специальных научных исследований, в которых был бы проведен комплексный анализ концептуальных метафор, репрезентированных в текстах отобранных советских и современных педагогов. Тем не менее проблема изучения концептуальных метафор в педагогическом дискурсе получает освещение в ряде лингвистических работ. В частности, Е.Г. Кабаченко [Кабаченко 2007] рассматривает фреймо-слотовую структуру ключевых концептов педагогического дискурса, главным образом, в трудах Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского; Н.В. Мельникова [Мельникова 2007] исследует типы метафорических переносов на материале учебников и учебных пособий по педагогике Н.В. Бордовской, А.А. Реан, В.А. Сластенина и др., а также текстовых фрагментов профилирующих журналов и лишь одной монографии Е.Н. Ильина; О.Н. Кондратьева [Кондратьева 2013] изучает метафорические модели, эксплицированные в сочинениях К.Д. Ушинского; Н.Ю. Чайникова [Чайникова 2015] занимается исследованием метафорического моделирования базисных концептов в педагогическом дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка. Наконец, анализ концептуальных метафор, объединенных отдельной сферой метафорической экспансии, содержится в труде О.В. Толочко [Толочко 1999], подвергающей научному рассмотрению метафорику концепта ШКОЛА и концептосферы ОБРАЗОВАНИЕ; в работе А.Ф. Абзалова, Н.С. Костоусова [Абзалов, Костоусов 2009], исследующих концептуальную метафору ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ как способ экспликации доминант обыденного и научного педагогического сознания

отечественных педагогов; в труде С.Л. Смысловой [Смылова 2007], изучающей репрезентацию концепта УЧИТЕЛЬ в профессиональном, дидактическом и учебном типах педагогического дискурса XIX-XX вв.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что впервые представлен системный анализ метафорической репрезентации понятий и явлений педагогического дискурса с позиций теории концептуальной метафоры; впервые выделены, классифицированы и описаны ключевые концептуальные метафоры, эксплицированные в педагогических работах отечественных педагогов XX и XXI вв. Это позволило выявить отличительные признаки метафорического отображения педагогической реальности (сосуществование метафор с позитивной и негативной прагматической направленностью; нулевая языковая репрезентация концептов педагогического дискурса и др.) и определить основные тенденции в метафорической экспликации педагогических реалий.

**Материалом исследования** послужили педагогические труды советских педагогов: С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина, а также современных педагогов: Е.А. Ямбурга, Е.С. Сливкиной, Е.И. Крюковой. Массив собранного материала составляет 375 текстовых метафор, репрезентирующих соответствующие концептуальные метафоры, в работе представлено 113 из них.

**Методы исследования.** Эмпирическая база исследования формировалась путем направленной выборки с привлечением контекстов, анализ которых осуществлялся посредством апелляции к теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа, М. Джонсона. В ходе исследования мы использовали **специальные методы**: лингвокогнитивный, дискурсивный, контекстуальный, интерпретационный методы, а также **общенаучные методы** классификации и систематизации, количественный анализ.

**Цель исследования** – выявление функционирования и типологии концептуальных метафор в трудах педагогов XX и XXI вв., а также общих и частных тенденций формирования концептуальных метафор в отечественной педагогической мысли. Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

- определить теоретические основы исследования понятия «педагогический дискурс»;
- охарактеризовать коммуникативно-прагматический и когнитивно-концептуальный аспекты педагогического дискурса;
- обозначить роль концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе;

- установить состав концептуальных метафор, объективированных в работах советских и современных педагогов, и классифицировать их;
- выявить и проанализировать метафорические выражения (текстовые метафоры), вербализующие отобранные концептуальные метафоры;
- выделить общие и специфические закономерности процесса метафоризации основных концептов педагогического дискурса и оценить их трансформацию в современных условиях образования.

**Теоретико-методологической базой** диссертационного исследования послужили труды русских и зарубежных ученых в области теории дискурса (Э. Бюиссанс, Т.А. ван Дейк, Н. Фейрклаф, Л. Альба-Джуэз, Дж. Лахлан Маккензи, И. Кечкеш, В.В. Богданов, И.Н. Горелов, В.И. Карасик, Е.В. Красноперова, А.А. Гордиевский, Т.В. Ежова, Н.С. Зубарева, Т.В. Ларина и др.); когнитивной лингвистики (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Э. Маккормак, Д. Оллбриттон, Е.С. Кубрякова, Н.Н. Болдырев, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Н.А. Мишанкина, М.И. Киосе и др.); лингвокультурологии (Ю.С. Степанов, С.Г. Воркачев, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, В.М. Шаклеин); логического анализа языка (А. Пейвио, Н.Д. Арутюнова, Р.И. Павиленис); концептологии (Ю.С. Степанов, А.В. Кравченко, Е.Г. Кабаченко, С.Л. Смылова, Н.В. Гаврилова). Кроме того, мы опирались на работы А. Сфарда, И. Шеффлера, А. Сабана, Ф. Фуруоки, М.А Ахметова, Ю.А. Веряевой, Е.Н. Дзятковской, А.А. Плигина, изучавших роль концептуальных метафор в педагогическом дискурсе.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что концептуальные метафоры отражают профессионально-педагогическое мировоззрение, то есть систему представлений педагога об учебно-воспитательном процессе, его ценностях и идеалах, а также описывают разнообразные коммуникативные события образовательной среды. При этом в метафорах в компактном виде находят отражение все изменения, которые происходят в жизни социума, в том числе и в образовании.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие когнитивной лингвистики и, в частности, в теорию концептуальной метафоры, поскольку в нем проведен системный анализ концептуальных метафор, функционирующих в педагогическом дискурсе; вклад в лингвокультурологию, так как представленные в нем концептуальные метафоры могут быть проанализированы с позиции ценностных ориентаций того или иного культурного сообщества; вклад в развитие когнитивного подхода к изучению педагогического дискурса, поскольку особенности функционирования выявленных в исследовании

концептуальных метафор могут быть рассмотрены на материале других педагогических трудов, включая работы педагогов высшей школы.

**Практическое применение** результаты диссертационного исследования могут найти в практике вузовского преподавания, например, в специальном курсе по когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации, сопоставительной лексикологии и стилистике, лексикографии, педагогике и психологии.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Педагогический дискурс как подтип институционального типа дискурса представляет собой систему ценностно-смыслового взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, включающую в себя субъектов дискурса (учитель, ученик, родитель, государство), педагогические цели, а также комплекс ценностных установок, составляющих аксиосферу педагогического дискурса.
2. Педагогический дискурс характеризуется когнитивно-прагматическими особенностями: в нем находит отражение концептуальный мир советских и современных педагогов, их прагматическая компетенция, понимаемая как умение выстраивать речевое взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса с учетом конкретной педагогической коммуникативной ситуации.
3. Концептуальные метафоры представляют собой способ образной репрезентации сложившегося комплекса профессиональных представлений в области советской и современной педагогики, то есть механизм когнитивно-дискурсивного моделирования целостной системы воззрений педагога на процесс обучения и воспитания, его социально-аксиологические истоки.
4. Концептуальные метафоры, используемые педагогами XX и XXI вв. в целях описания ключевых педагогических понятий и феноменов, имеют *тождественные* понятийные сферы неметафорических смыслов, что свидетельствует о наличии *общих* закономерностей процесса их метафоризации.
5. Концептуальные метафоры, употребляемые советскими и современными педагогами в ходе размышлений об особенностях учебно-воспитательного процесса и его составляющих, отражают сущность педагогических концептов посредством частичного структурирования *различными* сферами-источниками, что указывает на существование *специфических* тенденций в метафорической объективации реалий педагогической действительности.

б. В диапазон сфер-мишеней как структурных компонентов концептуальных метафор, привлекаемых педагогами XXI в., входят метафорические концепты, отражающие особенности современной образовательной ситуации.

**Обоснованность и достоверность результатов проведенного исследования** достигается посредством применения современного научно-методологического инструментария, а также анализом достижений отечественных и зарубежных ученых в области изучения дискурса и концептуальной метафоры; разработкой инструментария для описания концептуальных метафор как ментальных инструментов познания. Представленная в работе концепция основана на репрезентативной выборке исследованного материала и на выявлении специфики процесса метафоризации в педагогическом дискурсе.

**Апробация работы** проводилась в ходе докладов на научно-практических конференциях: Международная научно-практическая конференция «Язык как искусство: функциональная семантика и поэтика», посвященная 90-летию со дня рождения профессора Л.А. Новикова (РУДН, Москва, Россия, 14-15 апреля 2022 г.); LX Международная научно-практическая конференция «Культурология, филология, искусствоведение: актуальные проблемы современной науки» (Новосибирск, Россия, 11 июля 2022 г.); VI Международная научно-практическая конференция «Научные дискуссии в условиях мировой глобализации: новые реалии» (Ростов-на-Дону, Россия, 26 августа 2022 г.); XIV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов» (Москва, Россия, 3 октября 2022 г.); II Всероссийская научно-практическая конференция «Психолого-педагогические и лингво-культурологические парадигмы современности» (Рязань, Россия, 17 февраля 2023 г.).

**Основные положения и результаты диссертационного исследования** отражены в 15 научных публикациях, из них 1 статья в журнале, индексируемом в международной базе данных Scopus, 6 статей – в рецензируемых научных журналах, рекомендованных «Перечнем РУДН», 8 статей – в изданиях, входящих в иные базы данных.

**Структура работы** определяется ее целью и задачами. Диссертация состоит из введения, трех глав с выводами, заключения, списка использованной литературы и приложений. Общий объем диссертационной работы составляет 210 страниц.



## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** дается общая характеристика диссертационной работы: обосновывается актуальность темы; обозначаются ее объект, предмет, цель и задачи исследования; представлен его материал, а также теоретико-методологическая база; определяется научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность; формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Теоретические основы исследования метафоры в педагогическом дискурсе»** изложены теоретические подходы к теме диссертационного исследования: раскрыто понятие педагогического дискурса, описана его специфика и степень изученности, определены направления в когнитивном изучении метафоры, обоснована роль концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе.

По своей природе педагогический дискурс существенно отличается от академического и образовательного дискурса, что и обусловило проведение данного исследования в его пределах. В сравнении с образовательным дискурсом, фокусирующим внимание на методах и средствах обучения, и академическим дискурсом, ассоциируемым преимущественно с традициями вузовского образования, педагогический дискурс выдвигает на первый план личность педагога и инструментально-методические приемы, применяемые им с целью достижения поставленных педагогических целей [Казанцева, Валиахметова 2020: 156]. Подчеркнем, что в данной диссертационной работе подробно рассматривается коммуникативное пространство школьного дискурса. К анализу привлекаются научно-популярные и публицистические тексты школьных педагогов-новаторов прошлого и нынешнего столетий, адресованные широкому кругу лиц: собственно учителям, обучающимся и их родителям, которые являются непосредственными участниками дискурса.

Педагогический дискурс – один из подтипов институционального типа дискурса. Центральной категорией педагогического дискурса выступает интерпретируемость, выявляющая степень соответствия между созданным и исходным сообщением. Не менее важной категорией педагогического дискурса является интертекстуальность. Интертекстуальность представляет собой сознательно ограниченную соотнесенность отдельного текста с другими «по линиям содержания, жанрово-стилистическим особенностям, структуры, формально-знакового выражения» [Гордиевский 2006]. В научной литературе категория интертекстуальности описывается в сопоставлении с категорией интердискурсивности. Под интердискурсивностью понимается воспроизведение адресатом фрагмента

объяснения учителя или теоретического материала учебно-научного текста, содержание которого складывается из комплекса текстов различных типов дискурса, в рамках замкнутой педагогической ситуации. Маркером интердискурсивности считается парафраз, то есть повторная трансляция содержания «чужого» текста словами принимающего субъекта. При исследовании содержания педагогического дискурса также отмечается категория рефлексии как одного из основных инструментов становления личности. Рефлексия предполагает эмоциональное проживание ситуации и присваивание ей релевантной оценки. Процедура рефлексии способствует формированию навыков самоконтроля, саморегуляции, самонаблюдения, осмысленного восприятия событий и поступков, критического мышления [Голуб 2019].

Основные конститутивные свойства педагогического дискурса описаны в работах Т.В. Ежовой, Н.С. Зубаревой, М.Н. Черкасовой, Ю.В. Щербининой, А.П. Липаева и др. Исследователи считают, что педагогический дискурс выделяется на основе следующих фундаментальных признаков: определенной цели и задач, коммуникативных стратегий и тактик, аксиологической системы, жанровой специфики, дискурсивных формул.

Исследование педагогического дискурса проводится в различных аспектах: коммуникативно-прагматическом и когнитивно-концептуальном аспектах. В рамках коммуникативно-прагматического аспекта рассматривается выбор говорящим (учителем) единиц языка в определенной коммуникативно-прагматической ситуации с целью оказания воздействия на слушающего (ученика) [Моргун 2013]. С точки зрения когнитивно-концептуального подхода реализация педагогического дискурса находится в тесной взаимосвязи с основными когнитивными процессами: репрезентацией, категоризацией, оцениванием и интерпретацией [Карасик 2004] – и стержневым понятием современной когнитивной лингвистики – концептом, представляющим собой ментальное образование, которое отражает содержание мнений и знаний индивида о реальной действительности, опыта взаимодействия с ней.

Исключительное значение в педагогическом дискурсе получает концептуальная метафора. Основу процесса метафоризации составляет метафорическая проекция, то есть сближение исходной понятийной области (сферы-источника) и новой понятийной области (сферы-мишени), которое устанавливается в результате когнитивного признака, объединяющего в аналогово-ассоциативном плане различные реалии педагогической действительности.

Существует четыре направления в когнитивном исследовании метафоры: теория интеракции (А. Ричардс, М. Блэк, П. Рикер), теория концептуальной метафоры (Э. Маккормак, Дж. Лакофф, М. Джонсон, Д. Оллбриттон), дескрипторная теория метафоры (А.Н. Баранов), теория метафорического моделирования (А.П. Чудинов, Э.В. Будаев, А.А. Пшенкин).

В педагогическом дискурсе концептуальная метафора является наглядно-образным воплощением понятий и феноменов педагогического пространства: посредством использования метафоры проблемный материал становится доступным пониманию обучающихся. С помощью правильно подобранной концептуальной метафоры учитель актуализирует жизненный опыт обучающихся с целью успешного решения ряда учебных задач. Подчеркнем, что в педагогическом дискурсе метафора выступает и инструментом рефлексии: она активно стимулирует рефлексивный процесс, а потому представляет собой наиболее эффективное средство осмысления устное или письменное сообщение. Наконец, концептуальная метафора выступает средством диагностирования качества усвоения обучающимися знаний, умений и навыков: содержащаяся в ученических представлениях об изучаемых понятиях или явлениях, она позволяет учителю оценить степень понимания пройденного материала.

Во второй главе **«Концептуальная метафора как средство репрезентации педагогических идей С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина»** нами были выявлены, классифицированы и проанализированы метафорические выражения (текстовые метафоры), репрезентирующие концептуальные метафоры, представленные в педагогических трудах советских педагогов-новаторов. Обнаружено, что в целях экспликации реалий педагогической действительности С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталова М.П. Щетинин, Е.Н. Ильин обращаются к концептуальным метафорам со сферой-источником СТРОЕНИЕ, ОРГАНИЗМ, РАСТЕНИЕ, ПУТЕШЕСТВИЕ. Установлено, что рассмотренные метафорические выражения описывают *коммуникативное событие «школьный урок»*, участниками которого выступают учитель, ученики и в меньшей степени их родители. Целью же данного коммуникативного события является формирование наставником предметных и личностных компетенций у обучающихся.

В работах педагогов-новаторов прошлого столетия наиболее употребительными строительными метафорами оказываются концептуальные метафоры с понятийными областями метафорических смыслов ЗНАНИЕ и ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ учащихся: *Прочные*

*знания – это результат упорного, настойчивого труда [Лысенкова 1987: 98]; Новое ядро основных знаний и умений становится надежным фундаментом, на котором строится дальнейшее обучение [Шаталов 1990: 299]; От нас, учителей и родителей, зависит, чтобы к каждому ребёнку пришёл успех в учении, а его школьные годы стали ступеньками становления человека и гражданина [Лысенкова 1988: 7]; Но хорошо вести уроки и быть в стороне от жизни, от борьбы за переустройство мира и человека, – значит, плохо делать свое главное учительское дело – ваяние личности учеников [Щетинин 1986: 61]; Школа – фундамент духовной перестройки и самой себя, и общества в целом, и мира, в котором живём и за который ныне как никогда в ответе [Ильин 1988: 160].*

Значительно меньшей степенью воспроизводимости отличаются строительные концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ и УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: *На знаниях подготовленности своих учеников я и строю дальнейшее перспективное обучение [Лысенкова 1988: 165]; Детям нет дела до того, трудно ли учителю проверить 120 тетрадей. И это ни в коем случае не разновидность детского эгоизма. Это вера во всесильность учителя. Разрушать ее нельзя [Шаталов 1990: 156]; Специалист-предметник, <...> не помогающий школьникам строить свою жизнь на основах ученического самоуправления, для нынешнего этапа развития народного образования не годится [Щетинин 1986: 64]; Учитель-предметник, совершенствуясь в роли массового репетитора, невольно разрушал нравственные основы личности. Перекинуть «мостик» к институту – было главной его заботой [Ильин 1988: 157]; Сегодняшнему школьнику уже не скажешь: прочитайте текст, завтра будем «обмениваться». Приходится так строить урок, чтобы вызвать само это желание – прочитайте! [Ильин 1991: 211].* Также мы обнаружили, что в педагогических текстах отечественных педагогов-новаторов не получают языкового воплощения концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧЕНИК.

Когнитивная структура источника ОРГАНИЗМ вступает в стабильное взаимодействие с несколькими когнитивными структурами мишени. Педагогическим сочинениям С.Н. Лысенковой свойственна органистическая концептуальная метафора УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ – это ЛЕКАРСТВО, заключающая в себе метафорическое сопоставление объема теоретического материала, предложенного обучающимся для усвоения, с лекарственной дозой, поступающей в организм: *Если увидите, что дети устали или материал для вашей группы оказался слишком велик, разделите его на меньшие «дозы», увеличьте время на усвоение, добавьте упражнений,*

заданий на понимание и т.д. [Лысенкова 1997: 14]; **УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ** – это **ОРГАНИЗМ**, в которой теоретическим сведениям автор приписывает атрибуты живого тела: *Он [учебный материал] должен быть интересным, живой и разнообразным, чтобы можно было поговорить, поразмышлять на самые разные волнующие детей проблемы их повседневной жизни* [Лысенкова 1987: 91]. Понимание и переживание эмоционально-чувственного отклика обучающегося в терминах адекватной работы организма свойственно педагогическим сочинениям В.Ф. Шаталова и М.П. Щетинина: *В учебных программах старших классов еще меньше внимания уделяется живому чувству, организму ученика* [Щетинин 1986: 12]; *Если при работе в традиционных условиях несогласие с оценкой учителя – хронический педагогический недуг, то оценка за письменное воспроизведение опорных сигналов по самой своей природе не может вызвать со стороны ученика никаких нареканий* [Шаталов 1987: 172]; *Вяло, безжизненно и художественно-беспомощно прочитанное учителем условие задачи, будь то по физике, математике или химии, порождает у учащихся вялость мышления, дистрофию заинтересованности и необратимую апатию чувств* [Шаталов 1990: 224]; *Самым лучшим вариантом следует признать тот, при котором даже тихий ответ ученика отчетливо воспринимают хотя бы несколько учеников в классе и обнаруживают ошибки с первого предъявления. В этом случае «тихая ошибка» не получает инфекционного распространения и учащиеся воспринимают только такой ответ, каким он должен быть* [Шаталов 1990: 339]. Метафорическое сопоставление знаний, требуемых для личностного и профессионального развития учащегося, с пищей, необходимой для поддержания стабильного функционирования живого существа, получает отражение в педагогических текстах В.Ф. Шаталова: *Работать с активной частью учащихся, обеспечивать их высококалорийной пищей и одновременно не выпускать из виду добрый десяток Вовкиных товарищей по несчастью – каторжный труд* [Шаталов 1990: 219]; *Не получая необходимой обогащающей ум пищи, он останавливается в своем развитии и даже идет назад* [Шаталов 1990: 322]. Кроме того, в педагогических трудах В.Ф. Шаталова и М.П. Щетинина найдены и другие уникальные метафорические выражения, репрезентирующие концептуальные метафоры со сферой-источником **ОРГАНИЗМ: УЧЕБНЫЙ ТРУД** – это **ОРГАНИЗМ** (*Задачи, стоящие перед школой, побуждают их [учителей] находить широкие возможности для выявления индивидуальных способностей и способностей детей, вдохновлять их на полнокровный и радостный учебный труд* [Шаталов 1990: 126]); **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМ** – это

ЛЕКАРСТВО (*Все разумными дозами. Только тогда методический прием, каким бы привлекательным он ни представлялся, имеет смысл* [Шаталов 1990: 309]; ШКОЛА – это ОРГАНИЗМ (<...> *в сложнейшем **организме школы** нет мелочей, слаженность работы коллектива зависит от каждого из нас* [Щетинин 1986: 51]). Применительно к педагогическим текстам Е.Н. Ильина представляется возможным выделить такие органистические концептуальные метафоры, как ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ книги – это СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА организма: *Как **органы** относятся ко всему организму, так и деталь к целому* [Ильин 1988: 73]; Прием художественной детали наталкивает на необычный путь, своего рода метод анализа: *от «**клеточки**» текста – к целому* [Ильин 1987: 209]; КНИГА – это ОРГАНИЗМ: *Книга живет в памяти учеников не страницами и главами, а яркими деталями* [Ильин 1987: 214]; *Книга, как и мы, **должна уставать, стареть*** [Ильин 1988: 170]; КНИГА – это ПИЩА: *Как, к примеру, покупают творог или мед на рынке? Иной обойдет весь ряд и все перепробует, прежде чем что-то купит. Точно так же и школьник: через отдельную страницу должен «**пробовать**» книгу, чтобы решить, нужна она ему или нет* [Ильин 1988: 166].

Большая часть рассмотренных растительных концептуальных метафор характерна для В.Ф. Шаталова и Е.Н. Ильина. В педагогических текстах указанных авторов выявлены концептуальные метафоры со сферой-источником ПЛОД: *Ведь в таком [примеч.: мрачном] настроении (буду откровенен) учитель бывает порой придирчив. 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]; *Не бойтесь идти своим путем! <...> **Мастерство должно созреть!*** [Ильин 1987: 265]; *И все они, все до единого – вчерашние наши ученики, **плоды** нашей с вами многолетней «воспитательной» работы!* [Шаталов 1987: 204]; концептуальные метафоры со сферой-источником ДЕРЕВО: *Здесь совсем иная шкала успеваемости, где отсчет ведется не от мертвых «**колов**» без **единого листика и веточки**, а от **древа**, на котором уже есть **плод*** [Ильин 1987: 260]; *От пожелтевших листьев, как от **осенних кленов**, веет загадкой* [Ильин 1988: 170]; *Учительница задала вопрос всему классу, и почти в тот же момент над партами поднялся **лес нетерпеливых рук*** [Шаталов 1990: 153]; концептуальные метафоры со сферой-источником САДОВНИК: *Литература стала для меня **почвой**, куда я **высаживаю** юные **ростки*** [Ильин 1988: 218]; *Если в разговоре о своих учебных делах ваш ребенок станет радоваться отличным результатам своих одноклассников, значит, **зерна добра, посеянные учителем, дали здоровые всходы*** [Шаталов 1990:

345]. Вместе с тем в педагогических трудах всех отечественных педагогов-новаторов репрезентированы концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТИТЕЛЬНЫЙ ОРГАНИЗМ: *Умеющих читать и считать оказывалось немного, и чуть ли не с первых уроков учеников делили на успевающих и отстающих. <...> Так складывались (и складываются!), с одной стороны, гимназические классы, лицеи, а с другой – **отсевные классы** так называемого выравнивания [Лысенкова 1997: 3]; *Свои плоды оно [примеч.: авторитарное изложение] **может приносить** только в тех классах, где ребята отлично владеют учебным материалом и все как один убеждены в своих познавательных возможностях [Шаталов 1990: 276]; **Коллектив** – это всегда **соцветие**, гармония, единство индивидуальностей [Щетинин 1986: 34]; *Учение не должно быть насилием над природой, не должен быть горьким **корень учения** [Щетинин 1986: 55]; Множество книг, перечитать которые, конечно, не по силам любому из нас, написано об этом [примеч.: как жить по законам благоразумия]. Зато сколько мудрых мыслей, представляющих некую квинтэссенцию, **нектар человеческого опыта**, можно почерпнуть из каждой [Ильин 1988: 152].***

В рамках исследованных концептуальных метафор со сферой-источником ПУТЕШЕСТВИЕ наиболее регулярной оказывается метафора УЧИТЕЛЬ – это ПРОВОДНИК, в которой наблюдается метафорическое отождествление наставника с провожатым, указывающим дорогу: *Идя **по проложенной учителем «лыжне»**, он [примеч.: ученик] как бы осваивает каждый свой шаг, постигая, что, как и почему он делает [Лысенкова 1997: 5]; Искусство педагога в том и состоит, чтобы непосредственно на уроках **убрать с пути** ребят очевидно непреодолимые **препятствия**, направить их действия **по доступным дорогам мышления** [Шаталов 1990: 191]; Вместе с тем к «моему» **можно прийти** наиболее **коротким путем** только через осознание «мы», уважения «я» других [Щетинин 1986: 65]; **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]. Между тем обнаружено, что разнообразные концептуальные метафоры с исходной структурой ПУТЕШЕСТВИЕ в большей степени присущи Е.Н. Ильину. В ходе педагогических размышлений автор апеллирует к следующим концептуальным метафорам: УЧИТЕЛЬ – это ПУТЕШЕСТВЕННИК (*Когда у словесника, как у писателя или ученого, есть свои черновики и беловики и между ними постоянный обмен, с уверенностью скажу, **каким путем и куда он идет: творческим!** к ученику! [Ильин 1988: 197-198]; Учитель живет уроками и потому не боится **длинных дорог** [Ильин 1988: 198];**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД – это ПУТЬ («Урок» и «коридор», образно говоря, две сферы педагогического мастерства, где в обоюдном обогащении разных стилей и опытов ищешь **свой путь к ученику** [Ильин 1988: 120]); КНИГА – это КОМПАС: (*Когда знаешь свои книги, будешь читать и другие, отыскивая в них свое. Увлекая «списком», я вовлекал ребят в неохватный мир книг, давал **компас**, а не ограничитель* [Ильин 1987: 247]).

В третьей главе «**Концептуальная метафора как средство репрезентации педагогических идей в современной школе**» определен состав концептуальных метафор, объективированных в педагогических трудах современных педагогов (Е.А. Ямбурга, Е.И. Крюковой, Е.С. Сливкиной), представлена их классификация, проведен анализ метафорических выражений (текстовых метафор), служащих средством вербализации отобранных концептуальных метафор.

В педагогических трудах Е.А. Ямбурга получают языковое воплощение растительные концептуальные метафоры ПРОСВЕЩЕНИЕ – это РАСТЕНИЕ, содержащая идею о том, что результаты культурно-просветительской деятельности не всегда имеют положительный характер: *Да, прогресс сулит комфорт и процветание. Но не нами давно замечено, что иные **плоды просвещения** бывают **ядовиты*** [Ямбург 208: 11]; ***Плоды просвещения** действительно имеют **горький привкус**. Повреждение нравов действительно **сопутствует прогрессу*** [Ямбург 2018: 44]; НАЦИОНАЛЬНОСТЬ – это ПЛОД, подчеркивающая важность формирования современными образовательными учреждениями и, в частности, учителем национального самосознания воспитанников: *Национальность – есть **естественный плод**, а не **нарочитый умысел образования*** [Ямбург 2018: 70]; УЧИТЕЛЬ – это РАСТЕНИЕ, ГОСУДАРСТВО – это САДОВНИК, служащие средствами передачи коммуникативного события «трансформация педагогической деятельности в цифровую эпоху», где, с одной стороны, актантами являются учителя, а с другой – представители государственной власти: *Педагог, коль скоро ты упал на нее [ниву образования], будь любезен **прорасти** на ней **не дичком**, а **аккуратно обрезанной и привитой государственным садовником культурой*** [Ямбург 2022: 169]; АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ – это РАСТЕНИЕ, объективирующая факт распространения представителями контролирующих органов своего влияния на систему образования, препятствуя ее адекватному функционированию: *Непомерно **разросшиеся контролирующие структуры** должны как-то **оправдывать** свое существование, не вызывая **кривотолков и насмешек** в обществе* [Ямбург 2022: 54]. Использование выше обозначенной концептуальной метафоры



позволяет автору воссоздать *коммуникативное событие* «проведение плановой проверки деятельности образовательного учреждения», участниками которого выступают педагоги и должностные лица, устанавливающие государственный надзор.

В педагогических текстах Е.А. Ямбурга обнаружена концептуальная метафора со сферой-источником **ВОЙНА**, описывающая *коммуникативное событие* «отстранение от работы педагогического сотрудника», в котором участниками являются руководитель 17-й школы г. Смоленска Владимир Карнюшин и представители административной власти: ***Агрессивное вторжение на суверенную территорию культуры с некоторых пор осуществляют чиновники и ведут себя там, как слон в посудной лавке*** [Ямбург 2018: 109].

Педагогическим размышлениям Е.А. Ямбурга о ключевой роли учителя в исцелении как нравственно изувеченной страны, так и отдельных обучающихся, оказавшихся в сложной психологической ситуации, сопутствуют органистические концептуальные метафоры **СТРАНА** – это **БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ**: *Страна остро нуждается в длительной, последовательно реализуемой педагогической терапии* [Ямбург 2018: 117]; **УЧЕНИК** – это **БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ**: *Я долго думал, почему в том, первом случае мы справились с ушибленным идеологией парнем, а здесь терпим полное фиаско. <...> Болезнь-то одна, да пациенты разные* [Ямбург 2009].

В работах Е.А. Ямбурга, Е.И. Крюковой найдены строительные концептуальные метафоры, в которых обнаруживалось частичное осмысление сущности педагогических реалий в терминах сооружения и его конструктивных элементов. В частности, Е.А. Ямбургу свойственна концептуальная метафора **ПЕДАГОГИКА** – это **СТРОЕНИЕ** и **КОММУНИКАЦИЯ** – это **СТРОИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ**: ***Сложная амальгама человеческих отношений для него*** [примеч.: учителя] ***не досадная помеха, отвлекающая от диалога с вечностью, но тот самый материал, из которого возводится все здание педагогики*** [Ямбург 2009]; концептуальная метафора **ЛИЧНОСТЬ** – это **СТРОЕНИЕ**: ***Самостроительство личности никому нельзя передоверить. Поэтому давно пора прекратить сетовать на всеобщую деградацию и приступить к исполнению своих прямых обязанностей*** [Ямбург 2011]; концептуальная метафора **ЗНАНИЕ** – это **КОНСТРУКТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ**: ***Образно говоря, попытка удалить любое накопленное знание подобна выемке несущей балки из конструкции*** [Ямбург 2022: 44]. В свою очередь, Е.И. Крюкова, говоря о преимуществах и недостатках дистанционного формата обучения,

использует строительную концептуальную метафору **УЧЕБНАЯ ПЛАТФОРМА** – это **СТРОЕНИЕ**: *Во время пандемии многие специализированные платформы «рушились» от количества посещений, то есть они не справлялись с работой* [Крюкова 2022]. Указанная концептуальная метафора позволяет описать коммуникативное событие «урок в онлайн-режиме» и его актантов: обучающихся, их родителей и педагогических работников.

Для педагогических текстов Е.А. Ямбурга, Е.С. Сливкиной характерны концептуальные метафоры с понятийной областью неметафорических смыслов МУСОР. Так, Е.А. Ямбург проводит параллель между мусором и литературой, тем самым излагая в метафорической форме мысль об «упадке» классической русской литературы в условиях современной модернизации: *Следует признать, что великая русская классическая литература – это тот самый балласт, который следует сбросить с корабля модернизации* [Ямбург 2018: 106]. В свою очередь, в ходе рассуждений о проблемах использования медийных технологий в обучении Е.С. Сливкина употребляет концептуальную метафору **ИНТЕРНЕТ** – это **ШЛАК**: *Бытует мнение, что в Интернете нет ничего полезного, один шлак, портящий нынешнее поколение* [Сливкина 2022]. Тем самым данная концептуальная метафора репрезентирует коммуникативное событие «урок в эпоху информационных технологий», где участниками являются центральные субъекты педагогического процесса: обучающиеся и учителя.

Вместе с тем проанализированы концептуальные метафоры, представленные в работах Е.А. Ямбурга, со сферой-источником **ПРОДУКТ ПИТАНИЯ**: **УЧЕНИК** – это **ОГУРЕЦ**, **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА** – это **РАССОЛ**, посредством которых подчеркивается важность психологически комфортной среды для формирования гармоничной личности: *В зале торжественно звучит полонез. Я оказался в группе родителей. “Вы только посмотрите, — с восторгом воскликнула одна из мам, — у ребят совсем другие лица!” Со смехом я объяснил первый закон педагогики: в хорошем рассоле любой огурец просаливается* [Ямбург 2011]; **РЕБЕНОК** – это **ФАРШ**, служащая средством воспроизведения коммуникативного события «снижение родительской ответственности за воспитание и развитие собственных детей», участниками которого признаются ученики, их родители и школьные наставники: *Ребенок представляется им [примеч.: родителям] неким фаршем, заправив который в педагогический конвейер, на выходе можно получить хорошо воспитанного и образованного человека, отвечающего чаяниям родителей и их представлениям о жизненном успехе* [Ямбург 2021: 18].

В педагогических трудах Е.А. Ямбурга получают широкое распространение концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ. Автор метафорически соотносит учителя с духовным ВОДИТЕЛЕМ, призванным внести значительный вклад в формирование способности у обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, развитию ценностно-смысловых ориентаций и социальных компетенций: *Учитель должен, прежде всего, воздействовать на учащихся как личность, <...> как водитель юношества, а не только как носитель предания объективного духа* [Ямбург 2018: 72]; *Пробуждение внутренних сил жизни, преодоление смертоносных начал, губящих душу человека, выведение человеческой души из одиночества – вот в чем заключается призвание и тайна истинного воспитателя, который обнаруживает себя как подлинный вождь, т.е. как водитель, а не принудитель* [Ямбург 2018: 73]; с ДОБЫЧЕЙ, говоря о том, что современные учителя являются жертвой властных структур: *И пока серьезные ученые не снисходят до публичной критики псевдонаучных размышлений, учителя становятся легкой добычей посредников-дилетантов и умелых манипуляторов* [Ямбург 2018: 84]; со СКАЗОЧНИКОМ, приглашающим детей в окутанное любовью и заботой вымышленное пространство с целью ограждения от несовершенства внешнего мира: *Все значительные педагоги – великие сказочники* [Ямбург 2018: 318]; с ДЕТЕКТИВОМ, расследующим критические инциденты в образовательном учреждении: *Педагогам в силу жизненной необходимости приходится на ходу осваивать смежную профессию детектива* [Ямбург 2009]; со ВРАЧОМ: *Случись беда с ребенком, даже те, кто достаточно скептически относится к педагогической науке, ждут, нет, требуют от педагога немедленно явить миру чудо исцеления* [Ямбург 2009]; с БОЙЦОМ: *Педагог – это боец идеологического фронта* [Ямбург 2010: 219]; с СЕЯТЕЛЕМ: *Хотя в реальной жизни эта фантазмагория нереализуема, подобные требования, записанные в профессиональный стандарт учителя, отвратят от профессии последних вменяемых людей, желающих сеять разумное, доброе, вечное на ниве образования* [Ямбург 2013: 22]; с КОРАБЛЕМ: *Бороздя безбрежный океан культуры, проходя в узком фарватере между Сциллой классического судовождения (освоения знаний офлайн) и Харибдой новейших технологий передачи информации (онлайн) педагог напряженно стремится определить свое место и роль в это переломное время* [Ямбург 2021: 8].

Педагогическим сочинениям Е.А. Ямбурга свойственны концептуальные метафоры с понятийной областью метафорических смыслов ШКОЛА. Данный метафорический концепт частично структурирован

метафорическим концептом ДОМ: *Школа – это место, где мы должны усиливать то, что объединяет, а не разделяет людей. Вот почему я против расселения детей по разным **конфессиональным квартирам** в одном **школьном доме*** [Ямбург 2018: 90-91]; ЛАЙНЕР: *Школьный лайнер также периодически попадает в нештатные ситуации. Его сотрясают конфликты, лихорадит от попадания в зону повышенной возбудимости родителей и детей, невротизированных современным ритмом жизни* [Ямбург 2009]; ЛОДКА: *<...> школа сегодня не слишком похожа на ослепительный океанский лайнер. Скорее, на лодку, которая, слава богу, пока еще держится на плаву усилиями самоотверженной команды, обходящей бесконечные мели и рифы, по большей части искусственного происхождения* [Ямбург 2009].

Наконец, в педагогических трудах Е.А. Ямбурга выявлены концептуальные метафоры со сферой-мишенью ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ: *Не ответив на них [примеч.: вопросы], мы будем бесконечно ставить телегу (**профессиональные стандарты**) впереди лошади, перегружая воз неподъемным, а главное, избыточным грузом требований и предписаний* [Ямбург 2013: 22]; *Путь формирования таких инновационных продуктов [примеч.: профессиональных стандартов] хорошо известен. <...> В итоге – результат, сравнимый с процессом создания **воинской формы** от знаменитого кутюрье, которая хотя и смотрится весьма современно, но не греет тех, кто ее носит* [Ямбург 2013: 23]. Данные концептуальные метафоры описывают коммуникативное событие «научная полемика вокруг концепции нового профессионального стандарта учителя», охватывающее всех членов педагогического сообщества.

В **Заключении** подводятся итоги проделанной работы – ее результаты позволяют сделать вывод об общих и специфических закономерностях процесса метафоризации основных концептов педагогического дискурса XX и XXI вв. При описании реалий педагогической действительности педагоги прошлого столетия в большей степени используют концептуальные метафоры со сферами-источниками СТРОЕНИЕ и РАСТЕНИЕ. В свою очередь, современные педагоги осмысливают традиционные концепты педагогики в терминах иных ментальных сфер-источников, а также употребляют концептуальные метафоры, включающие более широкий диапазон сфер-мишеней.

Кроме того, следует подчеркнуть, что концептуальные метафоры, обнаруженные в трудах педагогов-новаторов XX в., преимущественно являются конвенциональными: они зафиксированы в словарном составе языка и воспринимаются как метафоры только при специальном

рассмотрении. Между тем концептуальные метафоры, сопутствующие размышлениям педагогов нынешнего столетия о том или ином проблемном вопросе, отличаются творческим характером. Возможно, это связано с процессом ослабления цензуры печатной продукции, наблюдаемым в настоящее время, а также снижением уровня идеологического контроля в сфере науки и образования.

**Перспективы** дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении вербализации концептов педагогического дискурса в сопоставительном аспекте (на материале русского и иностранного языков), а также педагогической метафорики в работах педагогов высшей школы.

**Список использованной литературы** содержит 168 источников.

## **СПИСОК РАБОТ, ОПУБЛИКОВАННЫХ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ**

По теме диссертационного исследования автором опубликованы следующие работы:

*а) в индексируемой международной базе данных Scopus:*

1. Макашова В.В., Чулкина Н.Л. Визуальные метафоры в педагогическом дискурсе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. (принята к публикации).

*б) в рецензируемых научных журналах, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации:*

2. Макашова В.В. Аксиологический аспект лингвокультурного концепта УЧЕНИЕ в китайских идиомах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т.15. - №10. – С. 3324-3329.

3. Макашова В.В. Когнитивная теория метафоры А.Н. Баранова // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – 2022. – Т.32. – №.5. – С. 1122-1129.

4. Макашова В.В. Когнитивная теория метафоры А.Н. Баранова (на материале педагогических трудов К.Д. Ушинского) // Когнитивные исследования языка. – 2022. – №2 (49). – С. 581-585.

5. Макашова В.В. Концептуальные метафоры со сферой-источником «учение» в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2022. – №4. – С. 138-143.

6. Макашова В.В. Структурная модель концепта «образование» // *Litera*. – 2022. №5. – С. 55-64.

7. Макашова В.В., Аглиуллина К.Г. Концепт «любовь» в романе-эпопее Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец» // *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. – 2023. – Т. 45. – №4. – С. 61-69.

*в) в изданиях, входящих в иные базы данных:*

8. Макашова В.В. Понимание педагогического дискурса в коммуникативно-прагматическом аспекте // *Современные проблемы лингвистики и методики преподавания*. – 2022. – №40. – С. 142-146.

9. Makashova V. Conceptual metaphor in pedagogical discourse (using the example of the conceptual areas of teacher-student) // *Annali d'Italia*. – 2022. – №36. Pp. 41-42.

10. Makashova V. Metaphor as an object of linguophilosophical comprehension // *Universum: филология и искусствоведение*. – 2022. – №7(97). – С. 19-22.

*г) материалы конференций:*

11. Макашова В.В. Метафора как способ репрезентации действительности в педагогическом дискурсе // *Сборник статей по материалам LX Международной научно-практической конференции «Культурология, филология, искусствоведение: актуальные проблемы современной науки»*. – Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2022. – С. 44-49.

12. Макашова В.В. Метафорическое моделирование как метод изучения метафоры в дискурсе // *Сборник статей Международной научно-практической конференции конференция «Язык как искусство: функциональная семантика и поэтика»*. – М.: РУДН, 2022. – С. 629-638.

13. Макашова В.В. Основные категории педагогического дискурса // *Материалы VI Международной научно-практической конференции «Научные дискуссии в условиях мировой глобализации: новые реалии»*. – Ростов-на-Дону: Феникс+, 2022. – С. 37-39.

14. Макашова В.В. Процесс метафоризации в педагогическом дискурсе: характер и значение // *Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов»*. – М.: Печатный цех, 2022. – С. 209-213.

15. Макашова В.В. Особенности педагогической метафорики // *Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогические и лингво-культурологические парадигмы современности»*. – Рязань: Изд.-во «Концепция», 2023. – С. 67-70.

**Макашова Виктория Вячеславовна**

*(Российская Федерация)*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Диссертационная работа посвящена теоретическому и практическому изучению концептуальных метафор в педагогическом дискурсе. Объектом диссертационного исследования являются концептуальные метафоры, репрезентирующие систему педагогических воззрений в пространстве советской и современной педагогики, а ее предметом – эволюция концептуальных метафор как способов объективации реалий педагогической действительности XX и XXI вв. В работах отечественных педагогов прошлого и текущего столетий выделены, классифицированы и проанализированы концептуальные метафоры, вербализующие ключевые педагогические понятия и феномены в пределах разнообразных коммуникативных событий образовательной среды. Материалом исследования послужили педагогические труды советских (С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина) и современных педагогов (Е.А. Ямбурга, Е.С. Сливкиной, Е.И. Крюковой).

Результаты исследования могут найти применение в развитии когнитивной лингвистики и, в частности, теории концептуальной метафоры, когнитивного подхода к изучению педагогического дискурса, а также лингвокультурологии.

**Makashova Victoria V.**

*(Russian Federation)*

## **CONCEPTUAL METAPHOR IN PEDAGOGICAL DISCOURSE**

The dissertation work is devoted to the theoretical and practical study of conceptual metaphors in pedagogical discourse. The object of the dissertation research is conceptual metaphors representing the system of pedagogical views in the space of Soviet and modern pedagogy, and its subject is the evolution of conceptual metaphors as ways of objectification of the realities of pedagogical reality of the XX and XXI centuries. In the works of Russian teachers of the past and current centuries, conceptual metaphors that verbalize key pedagogical concepts and phenomena within a variety of communicative events of the educational environment are identified, classified and analyzed. The research material was the pedagogical works of Soviet (S.N. Lysenkova, V.F. Shatalov,

M.P. Shchetinin, E.N. Ilyin) and modern teachers (E.A. Yamburg, E.S. Slivkina, E.I. Kryukova).

The results of the research can be used in the development of cognitive linguistics and, in particular, the theory of conceptual metaphor, cognitive approach to the study of pedagogical discourse, as well as linguoculturology.