

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ИМЕНИ ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»

На правах рукописи

Макашова Виктория Вячеславовна

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Специальность 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-
сопоставительная лингвистика

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
доцент **Н.Л. Чулкина**

Москва 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	14
1.1. К вопросу об определении понятия «педагогический дискурс»	14
1.2. Понимание педагогического дискурса в коммуникативно-прагматическом и когнитивно-концептуальном аспектах	21
1.3. Концептуальная метафора как объект лингвофилософского осмысления	28
1.4. Роль концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе	49
Выводы по Главе I	53
ГЛАВА II. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ С.Н. ЛЫСЕНКОВОЙ, В.Ф. ШАТАЛОВА, М.П. ЩЕТИНИНА, Е.Н. ИЛЬИНА	55
2.1. Концептуальная метафора со сферой-источником СТРОЕНИЕ	56
2.2. Концептуальная метафора со сферой-источником ОРГАНИЗМ	66
2.3. Концептуальная метафора со сферой-источником РАСТЕНИЕ	81
2.4. Концептуальная метафора со сферой-источником ПУТЬ	96
Выводы по Главе II	111
ГЛАВА III. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	113
3.1. Концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТЕНИЕ	113
3.2. Концептуальные метафоры со сферой-источником ВОЙНА	119
3.3. Концептуальные метафоры со сферой-источником ОРГАНИЗМ	121
3.4. Концептуальные метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ	123
3.5. Концептуальные метафоры со сферой-источником МУСОР	129

3.6. Концептуальные метафоры со сферой-источником ПРОДУКТ ПИТАНИЯ	131
3.7. Концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ	134
3.8. Концептуальные метафоры со сферой-мишенью ШКОЛА	145
3.9. Концептуальные метафоры со сферой-мишенью ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ	150
Выводы по Главе III	154
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	156
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	163
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ	177
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	179
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	183
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	186
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	192
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	195
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	197
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	198
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	199
ПРИЛОЖЕНИЕ 9	201
ПРИЛОЖЕНИЕ 10	202
ПРИЛОЖЕНИЕ 11	203
ПРИЛОЖЕНИЕ 12	207
ПРИЛОЖЕНИЕ 13	209

ВВЕДЕНИЕ

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:

1. Определить теоретические основы исследования понятия «педагогический дискурс».
2. Охарактеризовать коммуникативно-прагматический и когнитивно-концептуальный аспекты педагогического дискурса.
3. Обозначить роль концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе.
4. Установить состав концептуальных метафор, объективированных в работах советских и современных педагогов, и классифицировать их.
5. Выявить и проанализировать метафорические выражения (текстовые метафоры), вербализующие отобранные концептуальные метафоры.
6. 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.

6. 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:

1. 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.).
2. LX Международная научно-практическая конференция «Культурология, филология, искусствоведение: актуальные проблемы современной науки» (Новосибирск, Россия, 11 июля 2022 г.).
3. VI Международная научно-практическая конференция «Научные дискуссии в условиях мировой глобализации: новые реалии» (Ростов-на-Дону, Россия, 26 августа 2022 г.).
4. XIV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов» (Москва, Россия, 3 октября 2022 г.).

5. II Всероссийская научно-практическая конференция «Психолого-педагогические и лингво-культурологические парадигмы современности» с докладом на тему «Особенности педагогической метафорики» (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.

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). (Scopus)
2. **Макашова В.В.** Структурная модель концепта «образование» // *Litera*. – 2022. №5. – С. 55-64. (ВАК)
3. **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. (ВАК)
4. **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. (ВАК)
5. **Макашова В.В.** Аксиологический аспект лингвокультурного концепта УЧЕНИЕ в китайских идиомах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т.15. – №10. – С. 3324-3329. (ВАК)
6. **Макашова В.В.** Когнитивная теория метафоры А.Н. Баранова // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – 2022. – Т.32. – №.5. – С. 1122-1129. (ВАК)
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. (ВАК)

8. **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. (РИНЦ)
9. **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. (РИНЦ)
10. **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. (РИНЦ)
11. **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. (РИНЦ)
12. **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.
13. **Макашова В.В.** Понимание педагогического дискурса в коммуникативно-прагматическом аспекте // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания. – 2022. – №40. – С. 142-146.
14. **Makashova V.** Metaphor as an object of linguophilosophical comprehension // Universum: филология и искусствоведение. – 2022. – №7(97). – С. 19-22.

15. *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.

Структура работы определяется ее целью и задачами. Диссертация состоит из введения, трех глав с выводами, заключения, списка использованной литературы, насчитывающего 168 источников, и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

1.1. К вопросу об определении понятия «педагогический дискурс»

В современной лингвистике понятие «дискурс» получает особое значение. Однако до сих пор не существует универсального определения данного понятия.

Исходя из трихотомии Ф. де Соссюра «язык – речь – речевая деятельность», Э. Бюиссанс [Бюиссанс 1942] закрепляет в научном лингвистическом обиходе понятие «дискурс». Фактически дискурс замещает «речь (language)» и выступает промежуточным звеном в цепи «langue – discourse – parole», где «langue – некая отвлеченная, умственная конструкция, discourse – комбинации, посредством реализации которых говорящий использует код языка, и parole – механизм, позволяющий осуществлять эти комбинации» [Структура текста 1980: 454].

В последние десятилетия интерпретация содержания лингвистической категории дискурса подвергается значительным изменениям: «Если в 60-70-е годы XX века дискурс понимался как связанная последовательность предложений или речевых актов, то с позиций современных подходов дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы, необходимые для понимания текста» [Дейк 2000: 8].

В конце XX в. наблюдается попытка разграничить понятия «текст» и «дискурс», которые в европейской лингвистической традиции ранее представлялись равнозначными. Например, В. Богданов [Богданов 1990, 1993], Горелов [Горелов 1987] заявляют, что между речью, текстом и дискурсом устанавливаются родо-видовые отношения. Поскольку, с позиций лингвистов, дискурс получает широкую трактовку и означает все, что говорится или пишется, «термины речь и текст признаются видовыми по отношению к объединяющему их термину дискурс» [Богданов 1993: 5-6].

Сегодня отечественные и зарубежные лингвисты сходятся во мнении, что дискурс обусловлен контекстом, порождающим текст и диктующим его

структуру. Вместе с тем под контекстом подразумевается лингвистический, материальный, социокультурный факторы, которые оказывают воздействие на истолкование языковых знаков [Кечкеш 2014: 8]. Т.В. Ларина отмечает, что контекст может быть ситуативным (внешним), обращенным к самой коммуникативной ситуации, и психологическим (внутренним), связанным с психологическими аспектами общения. Кроме того, Т.В. Ларина выделяет преконтекст, понимаемый как «весь прежний опыт участников взаимодействия» [Ларина 2017: 31].

Важность привлечения социальных, политических, культурных и эмоциональных фактов при изучении дискурса подчеркивает и Л. Альба-Джуэз, Дж. Лахлан Маккензи [Альба-Джуэз, Маккензи 2016: 46]. Также в работе «Critical discourse analysis: the critical study of language» Н. Фейрклафа утверждается взаимосвязь языка с социальными отношениями и процессами [Фейрклаф 2010: 73].

В.И. Карасик понимает под дискурсом «явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны» и приводит его классификацию. Лингвист дифференцирует личностно-ориентированный и статусно-ориентированный типы дискурса и определяет их подтипы [Карасик 2007: 79]. Реализация личностно-ориентированного типа дискурса достигается в рамках бытовой и бытийной коммуникации, при этом «бытовое общение представляет собой генетически исходный тип дискурса, а бытийное общение выражается в виде художественного, философского, мифологического диалога» [Карасик 2004: 199]. Дискурсивные модели статусно-ориентированного характера получают вербальное воплощение в институциональном и неинституциональном подтипах дискурса. В.И. Карасик подчёркивает, что «институциональный дискурс исторически изменчив – исчезает общественный институт как особая культурная система и, соответственно, растворяется в близких, смежных видах дискурса свойственный исчезающему институту дискурс как целостный тип общения» [Карасик 2004: 194]. С точки

зрения лингвиста, целесообразно выделять политический, медицинский, педагогический, религиозный и другие подтипы институционального дискурса.

Таким образом, *педагогический дискурс* – один из подтипов институционального типа дискурса, который предполагает общение в установленных рамках статусно-ролевых отношений. Отметим, что педагогический дискурс не сводится лишь к университетскому или школьному, так как в настоящее время сфера образования включает значительно большее число воспитательных институтов [Красноперова 2006]. На наш взгляд, следует считать анализ содержания педагогического дискурса актуальным ввиду его ориентации на реализацию важнейших социальных процессов – обучения и воспитания последующих поколений.

По своей специфике педагогический дискурс существенно отличается от академического и образовательного дискурса, что и обусловило проведение указанного 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.

Центральной категорией педагогического дискурса выступает интерпретируемость, выявляющая степень соответствия между созданным и исходным сообщением. Интерпретируемость подразумевает способность декодирования смыслов речевого высказывания, которая направлена на успешное решение адресатом учебной задачи. Интерпретация обучающимися учебно-

научных текстов характеризуется уровневой организацией. В частности, А.Р. Габидуллина выделяет логико-референционный, комментирующий, проблемный, креативный и методологический уровни, применяемые адекватно той или иной ступени понимания учащихся.

Не менее важной категорией педагогического дискурса является интертекстуальность. Интертекстуальность представляет собой сознательно ограниченную соотнесенность отдельного текста с другими «по линиям содержания, жанрово-стилистических особенностей, структуры, формально-знакового выражения» [Гордиевский 2006: 8]. В учебно-научном тексте интертекстуальность выполняет следующие функции:

1. Ключевое назначение внутреннего интертекста состоит в создании «хрестоматийного», прецедентного текста. По этой причине одна и та же учебная информация повторяется на занятии несколько раз: в ходе объяснения новой темы, чтения и анализа текста, формулирования выводов по пройденному материалу.
2. Внешний интертекст обеспечивает непрерывность и преемственность между этапами обучения, а также устанавливает междисциплинарные связи с целью разностороннего и глубокого осмысления проблемного вопроса.

К настоящему времени в учебном процессе нередко используются дидактические материалы в электронном формате, текстовая информация которых отличается нелинейной организацией. Иными словами, тексты представляют собой гипертекстуальные образования, ориентированные на раскрытие смыслов посредством перехода «от какого-либо элемента не к одному единственному, следующему за ним другому элементу, а ко многим другим элементам» [Лутовинова 2009: 4].

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. Следовательно, маркером интердискурсивности считается парафраз, то есть повторная трансляция содержания «чужого» текста словами принимающего субъекта. Результатом парафразирования являются вторичные тексты, созданные в процессе преобразования первичного текста при сохранении его основного смыслового наполнения. Производство вторичных текстов имеет деривационную природу: оно основано на оппозиции свертывания-развертывания информации, соответствующей двум взаимосвязанным речемыслительным процессам – восприятию и воспроизведению речевого сообщения. А.Р. Габидуллина уверена, что «при восприятии текста происходит его свертывания в некий “смысловый сгусток” (инвариант), который при репродукции развертывается в новую текстовую форму (варианты)» [Габидуллина 2011: 93]. В учебном процессе интердискурсивность осуществляется при выполнении школьниками тренировочных упражнений, а также комментировании и обобщении их ответов учителем.

При исследовании содержания педагогического дискурса мы считаем целесообразным отметить категорию рефлексии как одного из основных инструментов становления личности. Выделяют два подхода к трактовке данного термина: широкий и узкий. В широком смысле рефлексия означает выход за пределы непосредственно протекающего процесса или состояния. В узком смысле слова рефлексия представляет собой осознание собственной деятельности, сопоставление отобранных способов приобретения опыта с другими с целью профессионально-личностного самосовершенствования.

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: 6].

Рефлексивные процессы буквально пронизывают профессионально-педагогическую специальность. В современной педагогике рефлексия

подразумевает профессиональную самоидентификацию, анализ результативности педагогического опыта. Педагогическая рефлексия – это способность преподавателя выявлять проблемные зоны у обучающихся и определять пути оптимизации учебного процесса.

С нашей точки зрения, рефлексия признается необходимым условием для успешной самореализации учащихся. В ходе рефлексивного анализа происходит осмысление и переосмысление полученных знаний, умений и навыков, самостоятельное оценивание индивидуального психического состояния, уровня познавательной активности и продуктивности обучения.

Описанию конститутивных свойств педагогического дискурса посвящены работы Т.В. Ежовой [Ежова 2006, 2007, 2009], Н.С. Зубаревой [Зубарева 2001], А.П. Липаева [Липаев 2004], Ю.В. Щербининой [Щербинина 2010], М.Н. Черкасовой [Черкасова 2007]. Исследователи выделяют семь фундаментальных признаков (свойств) педагогического дискурса [Поспелова 2009: 307-309]:

1. *Постановка определенной цели/целей.* Базовыми целями педагогического дискурса являются:
 - 1) Формирование структур знаний (концептов) в сознании учащихся и экспансия уже имеющихся концептов посредством учебно-познавательной деятельности.
 - 2) Транслирование подрастающим членам социума норм общественно значимого поведения.
2. *Наличие широкого диапазона коммуникативных стратегий,* которые позволяют достичь общих языковых/неязыковых целей общения:
 - 1) Объясняющая стратегия применяется с целью сообщения учащемуся знаний и мнений об окружающей действительности.
 - 2) Оценивающая стратегия проявляется в праве учителя давать оценку событиям, героям, о которых идет речь в процессе обучения, а также показателям успешности обучения ученика.

- 3) Контролирующая стратегия направлена выявление степени усвоения знаний, сформированности умений и навыков, принятия учащимся системы социальных ценностей и норм.
 - 4) Содействующая стратегия заключается в поддержке ученика.
 - 5) Организующая стратегия состоит в создании доброжелательной эмоциональной атмосферы для коммуникации.
3. *Наличие аксиологической системы.* Систему ценностных ориентаций педагогического дискурса составляют культурно маркированные ценности общества; правила и нормы речевого и неречевого поведения в социуме; паремиологический фонд языка (поговорки, пословицы, афоризмы); прецедентные тексты.
4. *Жанровая специфика.* Жанры педагогического дискурса могут быть определены в соответствии с существующими формами общения: урок, диспут, дискуссия, лекция, семинар, зачет и др. Урок является элементарной формой педагогического взаимодействия и представляет собой последовательность учебно-речевых ситуаций. На основании последних О.В. Коротеева [Коротеева 1999] выделяет жанры педагогического дискурса:
- 1) Контакт (фатическая коммуникация).
 - 2) Объяснение (передача новой информации и её пояснение).
 - 3) Упражнение (систематизация знаний, закрепление умений и навыков).
 - 4) Контроль (поведение итогов обучения).
5. *Применение соответствующих дискурсивных формул.* Перечисленные жанры педагогического дискурса требуют апелляции к определенным дискурсивным формулам, в частности: *здравствуйте, садитесь; откройте учебник; подготовьтесь к контрольной работе; запишите домашнее задание* и др.
6. *Использование прецедентных текстов,* которые содержатся в справочной учебной литературе (тексты различной функционально-стилевой принадлежности).

7. *Тактика взаимодействия.* Педагогический дискурс как подтип институционального типа дискурса отличается интеллектуальным взаимодействием коммуникантов, которое предполагает передачу и обработку информации в рамках социального партнерства. Профессиональное сотрудничество, в свою очередь, способствует созданию интеллектуальных продуктов, таких как суждения, умозаключения, сочинения, проектные и исследовательские работы. Интеллектуальное взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения асимметрично, так как субъекты данного взаимодействия исполняют разные социальные роли.

1.2. Понимание педагогического дискурса в коммуникативно-прагматическом и когнитивно-концептуальном аспектах

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: 55].

Речевое поведение учителя определяется параметрами строго заданного контекста. При наличии ряда коммуникативных стратегий ведущей в педагогическом дискурсе признается *контролирующая стратегия*. Вместе с тем каждая из вышеназванных стратегий реализуется посредством целого комплекса коммуникативных тактик, получающих языковое воплощение. Так, побудительные высказывания (*откройте тетрадь; выполните задания; не разговаривать*) позволяют реализовать основополагающую стратегию педагогического дискурса – *контролирующую*. Деятельность учителя на учебном занятии, главным образом, регулируется таким речевым актом, как *побуждение*. Используя разнообразные виды *директив* (наличие предложений в повелительном наклонении: *не отвлекайтесь во время урока*; операторов долженствования: *вам следует, вы должны*), учитель побуждает ученика совершать требуемые

поведенческие, когнитивные, вербальные действия и таким образом управляет учебно-педагогическим процессом.

Большая же часть коммуникативных тактик присуща всем коммуникативным стратегиям педагогического дискурса. На наш взгляд, особое значение в педагогическом дискурсе имеет *фатическая коммуникация*, которая реализуется в языке в виде средств установления речевого контакта (*послушай; посмотри; представь себе; видишь*), обращенных к ученику и подчеркивающих внимание к нему. Фатические компоненты помогают учителю получить от аудитории обратную связь, создать благоприятные условия для формирования коммуникативной координации как диалогической категории [Цзинюань 2018]. Тактики с применением вопросно-ответной формы взаимного обмена информацией направлены на выражение фатических интенций учителя-ученика, их ролевого облика в педагогическом общении, выполняют кооперационную и гармонизирующую функции, координируют коммуникативное поведение.

Центральным звеном в педагогическом взаимодействии учителя и ученика, безусловно, является диалог. В педагогическом дискурсе диалог отличает клишированный характер реплик, преобладание в речи стереотипных вопросов и побуждений [Антонова 2007].

В учебно-педагогическом процессе нередко возникают речевые конфликты. И.В. Певнева [Певнева 2008] утверждает, что в конфликтных ситуациях общения педагогического дискурса коммуникантам свойственно использование стратегии *дистанцирования*, нацеленной на ослабление негативных эмоций путем снижения важности защиты собственных интересов в форме конфронтации. Вместе с тем апелляция к этикетным формулам, а также к тактикам аргументации и объективизации позволяет разрешить речевой конфликт, способствуя эффективной реализации коммуникативных намерений участников конфликта.

Отметим, что построение аргументации обусловлено социально-речевым статусом участников коммуникации и коммуникативно-прагматическим контекстом. Будучи обладателем доминирующего статуса, учитель склонен

прибегать к аргументации с разветвленной структурой, ученик же вынужден использовать простые (примитивные) модели аргументации.

Вежливость – один из ведущих прагматических факторов, задающих способ протекания общения. Пренебрежение тактикой вежливости (наличие этикетных лакун, недопустимых обращений к ученику, инвектив), а также применение некооперативных аргументативных тактик (ущемление коммуникативных прав ученика, коммуникативный диктат учителя) приводят к отсутствию гармонизации учебно-педагогического процесса на коммуникативно-прагматическом уровне.

Таким образом, в основе педагогического взаимодействия лежит осознанное речевое поведение учителя: речевое воздействие имеет место только в смягченном поле директивности, с соблюдением формул речевого этикета, с учетом индивидуально-психологических особенностей учащегося, запрета на речевую агрессию, с проведением педагогической рефлексии, контроля речевого поведения ученика и неукоснительного следования принципам толерантности [Мухаммад 2006: 43].

С точки зрения когнитивно-концептуального аспекта реализация педагогического дискурса находится в тесной взаимосвязи с основными когнитивными процессами: репрезентацией, категоризацией, оцениванием и интерпретацией [Карасик 2004: 257].

Репрезентация, то есть представление объектов и событий окружающего мира в сознании человека, объединяет «донаучную» интуицию с фактами научного опыта. А. Пейвио выделяет картиноподобные (для представления чего-либо применяются схемы, диаграммы, иллюстрации) и языкоподобные репрезентации (репрезентации слов, частей слов, предложений и пропозиций) [Пейвио 1971, 1986]. Отметим, что в рамках учебно-педагогического процесса репрезентации позволяют учителю успешно объяснять ряд сложных, отвлеченных понятий.

Категоризация в педагогическом дискурсе направлена на выявление критериального свойства, на основании которого ученик классифицирует многообразие теоретических знаний и практических навыков по определенным

рубрикам: разрядам, группировкам, категориям [Кубрякова 1997: 45-46]. В процессе построения классификации незаменимыми являются операции логического мышления, такие как анализ, синтез, обобщение, сравнение. Адекватное сравнение предметов и явлений способствует формированию у ученика способности к поиску аналогий, включению полученных знаний, умений и навыков в его концептуальную (понятийную) систему.

Оценивание считается промежуточным звеном между категоризацией и интерпретацией. Как авторитетное лицо, учитель транслирует отношение к предмету/предметам и закрепляет его посредством операторов оценочной шкалы «хорошо-плохо», «допустимо-недопустимо», «правильно-неправильно» в сознании ученика как соответствующее тем нормам и ценностям, которые приняты в данном сообществе. Кроме того, оценке подвергаются слова и действия ученика: учитель видит в нем личность.

Под *интерпретацией* понимают способность замечать разное, воспринимать двусмысленность и многоосмысленность каждого явления [Бахтин 1979]. Владея навыком интерпретации, ученик способен рассуждать над проблемным вопросом и высказывать свою точку зрения. Подчеркнем, что направление интерпретации ученика во многом зависит от позиции учителя, ясно выраженной в процессе передачи теоретических сведений (*на мой взгляд; особенно интересно, что...; для меня это...; самое важное – это...*). Разумеется, что профессиональный и жизненный опыт учителя оказывает воздействие на способы объяснения понятий и феноменов действительности, несмотря на то что научная речь имеет весьма строгую структуру. Отличительным признаком интерпретации в ходе педагогического общения является ее диалогический стержень. Использование диалога на учебном занятии способствует качественному усвоению теоретического и практического материала. Проговаривание вслух считается одним из эффективных способов реализации процесса интериоризации речи [Карасик 2004: 259].

В рамках данного подхода педагогический дискурс изучается с позиций анализа *концептов*, характерных для данного типа дискурса. Взаимодействию

метафорических концептов, лежащих в основе концептуальных метафор в педагогическом дискурсе, посвящена вторая и третья глава данной диссертационной работы.

Понятие «*концепт*» все чаще используется исследователями, рассматривающими проблему языкового выражения когниции как процесса познания. Ментальный по своей природе, *концепт* отражает содержание мнений и знаний индивида о реальной действительности, опыта взаимодействия с ней.

Между тем З.Д. Попова, И.А. Стернин отмечают, что «концепт – категория мыслительная, ненаблюдаемая, и это дает большой простор для ее толкования» [Попова, Стернин 2007: 21].

В научный оборот одним из первых понятие «концепт» ввел русский философ С.А. Аскольдов. Он определил концепт как ментальное образование, которое «замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов 1928: 31]. Вместе с тем концепт не всегда выступает заменителем реальных предметов, он может отражать и отдельные свойства предмета, и реальные действия.

Подчеркнем, что в работах современных исследователей содержание понятия «*концепт*» существенно варьирует.

Так, представители *культурологического направления* определяют концепты как элементы культуры: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру» [Степанов 2004: 43].

В рамках *лингвокультурологического направления* концепты, названные языковыми единицами, рассматриваются как элементы национальной лингвокультуры в их взаимосвязи с национальными ценностями и установками данного культурного сообщества. С.Г. Воркачев предлагает следующее определение понятия «концепт»: «"Концепт" – это вербализованный культурный смысл, и он «по умолчанию» является лингвокультурным концептом» [Воркачев

2005: 11]. Лингвист утверждает, что характерной чертой лингвоконцепта является его этнокультурная маркированность.

Приверженцы *логического направления* анализируют концепты посредством логических методов в отрыве от их языковой формы. Н.Д. Арутюнова называет концепты «контрагентами людей». Лингвист подчеркивает: рядовые носители языка осмысливают взаимодействие друг с другом и с действительностью через концепты, которые представляют собой отвлеченные мировоззренческие понятия [Арутюнова 1991: 4].

В трактовке Р.И. Павилениса «концепт» отождествляется со смыслом – понятием логики, означающим мысленное содержание, заключенное в имени, условие для адекватного осмысления данного имени. С точки зрения лингвиста, концепт (смысл) выступает источником сведений об окружающем мире. Более того, Р.И. Павиленис определяет концепт как «интенциональную функцию», которая характеризует целый ряд объектов как наблюдаемого, так и предполагаемого миров [Павиленис 1983: 100-101].

Специфика *семантико-когнитивного направления* состоит в изучении репрезентации взаимосвязи семантических и когнитивных процессов.

Е.С. Кубрякова полагает, что концепт является единицей сознания и информационной структуры опыта, оперативной единицей всей картины мира, памяти, квантом знания [Кубрякова 1997: 90].

З. Д. Попова, И.А. Стернин отмечают ментальную сущность концепта и определяют его как универсальный элемент мыслительного процесса, доступ к содержанию которого открывает язык. Вместе с тем значительная часть концептов с устоявшимся концептуальным статусом не получает языкового выражения [Попова, Стернин 2007: 14].

Н.Н. Болдырев утверждает первостепенную значимость языка в реализации всей когнитивной деятельности: анализ ментальных структур знания становится возможным через постижение языковых репрезентаций. Н.Н. Болдырев подчеркивает, что ментальные «структуры знания чрезвычайно разнообразны и включают широкий спектр единиц» [Болдырев 2016: 15].

Представители *философско-семиотического направления* изучает когнитивное основание знаковости. А.В. Кравченко понимает под концептом оперативную единицу сознания, которая содержит все когнитивные процессы и способности индивида: концепт объединяет в себе и перцептивный, и сенсомоторный, и эмоциональный, и языковой компонент. Поэтому «выводы о структуре концепта и его характеристиках, полученные в результате только лишь семантического анализа, не могут дать представления о действительном устройстве концепта» [Кравченко 2012: 204]. А.В. Кравченко убежден, что в основе изучения концептов должны лежать эмпирические методы познания.

Таким образом, различие в интерпретации понятия «концепт» обусловлено различием в выборе признаков, положенных в его основу и представляющихся существенными для представителей того или иного направления когнитивной лингвистики.

Сегодня сфера концептов (концептосфера) педагогического дискурса вызывает особый интерес отечественных и зарубежных лингвистов. В работе Е.Г. Кабаченко «Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса» выделяются первичные педагогические концепты ЗНАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОЦЕНКА, УРОК, УЧЕНИК, УЧИТЕЛЬ, ШКОЛА [Кабаченко 2007: 5]. Лингвист утверждает, что перечисленным концептам присущи тождественные понятийные области неметафорических смыслов: ПУТЕШЕСТВИЕ, ДОМ, ИСКУССТВО, ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ОРГАНИЗМ и др. На наш взгляд, это свидетельствует о наличии целостного метафорического взгляда на феномены педагогической реальности.

В качестве центрального концепта педагогического дискурса, с позиций С.А. Смысловой, выступает концепт УЧИТЕЛЬ, так как именно «учитель стоит в центре важнейшего социокультурного процесса – образования» [Смылова 2007: 8].

Исследуя интеллектуальное взаимодействие в ходе педагогического общения, Ю.Ю. Пospelова [Пospelова 2008] отмечает, что ключевым концептом

педагогического дискурса является концепт «учить» и производные от его когнитивно-пропозициональной совокупности.

По мнению Н.В. Гавриловой, вследствие содержательной многоплановости особое значение для педагогического дискурса имеет концепт КРИТИКА: в ядерной части концепта содержатся такие признаки, как «оценка», «результат мыслительной деятельности человека», «реализация в активной речевой деятельности», «статусный вектор у вышестоящего субъекта», «эмоциональность», «интенсивность», «нормативность» [Гаврилова 2007: 3].

В свою очередь, Ж.Б. Есмурзаева называет основополагающим концептом педагогического дискурса концепт РОДИНА [Есмурзаева 2010]. Данный концепт объективирован педагогическим дискурсом в силу его аксиологических, культурологических и нормативно-конвенциональных интенций.

1.3. Концептуальная метафора как объект лингвофилософского осмысления

В последней трети XX в. изучение метафоры становится триггером для возникновения когнитивной лингвистики, которая изучает специфику усвоения и обработки информационных данных, виды и формы ментальной репрезентации знаний посредством языка. Таким образом, «структуры знания и процессы мышления становятся не просто одним из объектов исследования, но основным объектом» [Киосе 2022: 36].

Выделяют четыре направления в когнитивном исследовании метафоры [Кузоятова 2012: 149-151]:

1. Теория интеракции [Ричардс 1990; Блэк 1990, Рикер 1990, 2003].
2. Теория концептуальной метафоры [Маккормак 1990; Лакофф 1992, 1993, 1994, 1996, 2001, 2011; Лакофф, Джонсон 1999, 2004; Оллбриттон 1995].
3. Дескрипторная теория метафоры [Баранов 2003, 2004].
4. Теория метафорического моделирования [Чудинов 2001, 2003, 2008, 2012, 2013; Будаев 2005, 2006, 2007, 2009; Чудинов, Будаев 2005, 2006, 2007, 2018, 2020; Пшенкин 2003, 2005, 2006].

1. В XX в. особую популярность приобретает теория интеракции, согласно которой метафора рассматривается как когнитивный феномен. Основоположник

названной концепции А. Ричардс предлагает два рабочих термина: «содержание» и «оболочка». Они позволяют охарактеризовать структурное наполнение метафоры: «"Оболочка" не является, как правило, просто украшением "содержания", которое остаётся неизменным: "оболочка" и "содержание" дают в своём взаимодействии значение более богатое, чем каждый из этих компонентов, взятый в отдельности» [Ричардс 1990: 51]. Тем не менее А. Ричардс не установил границы термина «оболочка»: с чем именно соотносится этот термин – с метафорическим образом или метафорическими значениями, свойственными этому образу.

Идеи А. Ричардса послужили отправной точкой для концепции М. Блэка, в работе которого понятия «оболочки» и «содержания», введённые в лингвистический обиход А. Ричардсом, получают дальнейшее осмысление. Вслед за А. Ричардсом, М. Блэк считает, что в основе процесса метафоризации лежит взаимодействие двух субъектов: неметафорического главного субъекта («principal subject») и фигурального вспомогательного субъекта («subsidiary subject»), для которых характерно наличие собственных концептуальных систем связанных с ними традиционных ассоциаций («a system of associated commonplaces»). У М. Блэка метафора стала своеобразной «надстройкой» над уровнем слов, тем самым получив возможность выражать те общепринятые представления, которые были закреплены в содержательном ядре того или иного слова. Таким образом, метафора предполагала тесный контакт между двумя концептуальными системами, где главному субъекту приписывались некоторые ассоциируемые импликации, присущие вспомогательному субъекту. Немегафорический субъект проходил через фильтр ассоциаций фигурального субъекта: вспомогательный субъект «отбирает, выделяет, скрывает и организует характерные черты главного субъекта» [Блэк 1990: 156]. Таким образом, М. Блэк фокусирует внимание на том, что познание действительности и её истолкование в лингвистических дефинициях реализуются человеком, который обладает способностью соотносить известное с неизвестным. В этом смысле «продуктивность метафоры заключается в присущем ей свойстве сопоставлять, а затем синтезировать сущности разных логических

порядков. При этом сопоставление и синтез имеют своим результатом выбор того или иного основания метафоры» [Блэк 1990: 158].

П. Рикер определяет метафору (метафорическое значение), как модель трансформации индивидуально-коллективного мировидения и мировосприятия, как «более радикальный способ смотреть на вещи» [Рикер 1990: 427]. В связи с этим обязательным условием возникновения метафоры (метафорического значения) является ликвидация буквального значения, отмена референции, присущей обыденному описательному языку. Понимая под метафорой «отклоняющуюся предикацию, а не отклоняющуюся номинацию», П. Рикер утверждает, что метафора зависит от семантики предложения [Рикер 1990: 419]. Поэтому центральной характеристикой метафоры становится семантическая инновация, благодаря которой устанавливается новая семантическая уместность, новое согласование так, что «они “творят смысл” высказывания как целое» [Рикер 1990: 419].

2. Э. Маккормак считает, что причина формирования метафоры заключается в способности человеческого разума устанавливать соответствия между, казалось бы, несоотносимыми концептами. По мнению ученого, метафора подразумевает как определённое сходство между ментальными конструктами, поскольку она должна быть понятной, так и несходство между ними, так как нацелена на создание нового смысла.

Э. Маккормак выделяет следующие уровни структур когнитивного процесса, обуславливающего возникновение метафоры:

- 1) Первый уровень – поверхностный.
- 2) Второй уровень – семантико-синтаксический.
- 3) Третий уровень (самый глубинный) – познавательный.

Метафоры, «рассматриваемые изнутри», функционируют как когнитивные процессы, которые позволяют расширить представления человека о мире. Между тем метафоры, «рассматриваемые извне», являются посредниками между человеческим разумом и культурно-историческим контекстом.

Новые метафоры вносят изменения в повседневный язык и вместе с тем трансформируют способы восприятия и постижения окружающей действительности. Таким образом, учёный приходит к следующим выводам:

- 1) Метафора – результат воздействия когнитивного процесса на формальные семантические структуры.
- 2) Метафора получает языковое выражение в определённой культурной среде посредством разума («воплощённого сознания»). Вместе с тем язык и разум (способ восприятия и постижения индивидом действительности) одновременно подвергаются трансформации со стороны метафоры [Маккормак 1990: 370].

Основное положение когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа, М. Джонсона состоит в том, что метафорическая экспансия основана на взаимодействии когнитивной структуры источника и когнитивной структуры цели. Знания, содержащиеся в указанных ментальных структурах, представляют собой типизированный опыт соприкосновения индивида с действительностью.

В ходе метафоризации часть области цели структурируется по образцу и подобию источника, то есть возникает метафорическая проекция, или когнитивное отображение. «Метафорическое структурирование понятийных областей оказывается частичным, а не глобальным. Если бы оно было глобальным, то один концепт абсолютно совпадал бы с другим, а не просто понимался в его терминах» [Лакофф, Джонсон 2004: 33-34].

Сфера-источник содержит определённое знание, которое человек получает в результате непосредственного опыта взаимодействия с внешним миром, как с миром объектов, так и с социумом. Знания в сфере-мишени хранятся в виде схем образов – относительно примитивных когнитивных структур, которые многократно воспроизводятся в ходе столкновения индивида с окружающим миром. Примерами схем образов считаются такие категории, как «местности», «путь», «баланс», «верх – низ», «перед – зад», «часть – целое». Сфера-мишень, в свою очередь, включает менее конкретное знание о некотором явлении. Дж. Лакофф, М. Джонсон отмечают, что «суть метафоры – это понимание и

переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф, Джонсон 2004: 27].

Ядро метафорической системы составляют те метафоры, которые соответствуют принципу «однонаправленности». Данный принцип отражает одну из важнейших функций метафоры – когнитивную, или функцию получения нового знания [Лакофф, Джонсон 2004: 10].

Стабильные соответствия между сферой-источником и сферой-мишенью, закреплённые в языковых и культурных установках, Дж. Лакофф, М. Джонсон именуют *концептуальными метафорами*. Концептуальные метафоры, с точки зрения лингвистов, отражают способы осмысления человеком окружающего мира в данном культурном сообществе.

Дж. Лакофф, М. Джонсон выделяют следующие типы концептуальных метафор:

- 1) *Структурные метафоры* – «случай, когда один концепт метафорически структурирован в терминах другого» [Лакофф, Джонсон 2004: 35]. Следовательно, под метафорой понимается экстраполяция элементов из области источника в область цели. Так, для концептуальной метафоры СПОР – ЭТО ВОЙНА областью источника оказывается концепт ВОЙНЫ, в терминах которого метафорически структурируется область цели, то есть концепт СПОРА.
- 2) *Ориентационные метафоры* образуют целую систему концептов относительно другой системы, а не структурируют один концепт в терминах другого. В основном они связаны с ориентацией в пространстве типа «внутри – снаружи», «глубокий – мелкий», «центральный – периферийный».
- 3) *Онтологические метафоры* категоризуют события, действия, состояния, занятия как материальные сущности и вещества. Их широкое многообразие объясняется опытом обращения с материальными объектами. Примером концептуальных метафор данного типа служит метафорическое осмысление *инфляции* как автономной сущности:

- а) Нам нужно *бороться с инфляцией*.
- б) *Инфляция загоняет нас* в угол.
- в) *Инфляция наносит тяжёлый урон* и в магазине, и на заправочной станции.

В этих фрагментах рассмотрение *инфляции* как материальной сущности позволяет сослаться на неё, устанавливать её количество, отражать её определённые стороны, действовать с её учётом, то есть рационально осмыслить опыт.

- 4) *Метафоры вместилища* демонстрируют смыслы как «наполнения контейнеров» – определённых единиц языка. В данном типе концептуальных метафор Дж. Лакофф, М. Джонсон различают три подтипа:

4.1) *Метафоры пространства*: «Каждый из нас это вместилище, ограниченное поверхностью тела, с ориентацией «внутри – снаружи». Мы проецируем нашу собственную ориентацию «внутри – снаружи» на другие объекты, ограниченные поверхностями. *Комната и дом* – явные вместилища. Переходя из комнаты в комнату, мы движемся из одного *контейнера* в другой» [Лакофф, Джонсон 2004: 54].

4.2) *Метафоры визуального поля* мотивированы тем, что поле зрения определяет пределы доступного для зрительного восприятия индивида. В связи с тем, что ограниченное физическое пространство – это вместилище, а поле зрения сопряжено с ограниченным физическим пространством, то «мы естественно приходим к метафорическому концепту ПОЛЯ ЗРЕНИЯ – ЭТО ВМЕСТИЛИЩА» [Лакофф, Джонсон 2004: 55].

4.3) *Метафоры события, действия, занятия и состояния*, где события и действия метафорически концептуализируются как объекты, занятия как вещества, состояния как контейнеры.

- а) Ты *участвуешь в забеге* в воскресенье? (ОБЪЕКТ-ВМЕСТИЛИЩЕ)
- б) *Как много окон ты вымыл*? (ВЕЩЕСТВО-ВМЕСТИЛИЩЕ)
- в) Он *выходит из комы*. (КОНТЕЙНЕР-ВМЕСТИЛИЩЕ)

5) *Метафоры канала связи* представляют коммуникативный акт как движение смыслов, наполняющих языковые выражения (вместилища), по каналу,

устанавливаемому между адресатом и адресантом. «Говорящий вкладывает идеи (объекты) в слова (вместители) и посылает их (в послании) слушателю, который вынимает идеи/объекты из слов/вместителей» [Лакофф, Джонсон 2004: 31-32].

Таким образом, данная концепция основана на взаимодействии двух ментальных пространств (источника и мишени) «при создании образа референта не прямой номинации» [Киосе 2015: 64]. Метафора определяется как мыслительная операция, которая воплощается в языке в виде набора метафорических выражений: «Метафоры как выражения естественного языка возможны именно потому, что они являются метафорами концептуальной системы человека» [Лакофф, Джонсон 2004: 27]. Теория концептуальной метафоры дала серьезное основание для анализа метафоры как средства категоризации и концептуализации действительности. Эксперименты, направленные на определение значимости метафор (метафорических выражений) в речи (тексте), наглядно показали невозможность игнорировать метафорические смыслы рядовым носителем языка. Это позволило рассмотреть процесс метафоризации как способ конструирования языковой картины мира.

В работе «When metaphors function as schemas: some cognitive effects of conceptual metaphor» Д. Оллбриттон [Оллбриттон 1995] подчёркивает, что метафору можно трактовать не только как языковой феномен, но и как средство познания окружающей действительности. Д. Оллбриттон поясняет, что его внимание сосредоточено на концептуальных метафорах, подобных тем, которые обсуждаются в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона.

С точки зрения Д. Оллбриттона, к основным функциям метафоры относятся следующие:

1) *Межличностная функция* – посредством использования метафоры происходит сближение адресанта и адресата. Иными словами, метафора способствует улучшению взаимопонимания между субъектами взаимодействия. В этом смысле она выполняет ключевую роль, так как её понимание или

непонимание обуславливает наличие или отсутствие устойчивого коммуникативного контакта.

2) *Функция установления сходства между двумя областями* – сходство возникает не только под воздействием устойчивых семантических ассоциаций, но и в процессе понимания.

3) *Метафора создаёт модель для понимания неизвестной области или для переконструирования понимания уже знакомой.* Указанная функция, прежде всего, свойственна области научных концепций. Д. Оллбриттон описывает эксперимент, где сначала учитель проводит метафорическую параллель между электрическим током и жидкостью, а затем – электрическим током и совокупностью движущихся дискретных объектов. Результатом эксперимента стал тот факт, что понимание учащимися последующих тем учебного курса продиктовано приводимым метафорическим переносом.

Равным образом метафоры оказывают влияние не только на теоретическое, но и на обыденное мышление. То, в каких терминах человек осмысляет УСПЕХ, ГНЕВ, Я и др. в значительной степени продиктовано сложившимися в массовом сознании метафорическими корреляциями. Так, например, ГНЕВ часто сопровождается понятиями ПАР и ДАВЛЕНИЕ.

Д. Оллбриттон утверждает, что концептуальные метафоры несут ответственность за существование схематизирующих познавательных структур, определяющих восприятие и представление информации в мышлении. Данные схемы выполняют в мышлении следующие функции:

- 1) Являются своеобразными фильтрами, которые вычлняют информацию, соответствующую фильтру, и скрывают информацию, ему не соответствующую.
- 2) Упорядочивают поступающую информацию.
- 3) Связывают отдельные блоки информации в единое целое. По этой причине метафора может считаться возможным источником укрепления связи между идеями. Метафора имеет большое значение в понимании как образного, так и буквального (необразного) языка.

Д. Оллбриттон полагает, что концептуальные метафоры – это не временные образования. Систематичность, с какой они возникают при описании той или иной сферы, говорит, скорее, о том, что они являются частью долговременной семантической памяти. Отметим, что данное исследование выполнено в русле теории концептуальной метафоры, позволяющей последовательно проанализировать возникающие соответствия между сферой-источником и сферой-мишенью, которые отражают те или иные коммуникативные события педагогического дискурса.

3. Дескрипторная теория А.Н. Баранова предлагает иной взгляд на структуру концептуальной метафоры, где она рассматривается как множество кортежей сигнификативных и денотативных дескрипторов [Баранов 2003: 78].

Лингвист утверждает, что с формальной точки зрения в основе процесса метафоризации лежит взаимодействие двух структур знаний – когнитивной структуры источника и когнитивной структуры цели. Область источника становится «областью отправления» указанной функции, а область цели – «областью прибытия». В конечном счёте устанавливается соответствие между источником и целью, устойчивость которого в каждом отдельном случае вариативна – от наименее устойчивых творческих метафор до фиксированных «стёртых» метафор, отражённых в культуре того или иного народа.

Область источника (область отправления функции) представляет собой совокупность сигнификативных дескрипторов, то есть слов и словосочетаний, отражающих обобщённый опыт взаимодействия человека с действительностью. Область цели (область прибытия функции) обслуживают денотативные дескрипторы, а именно слова и словосочетания той сферы, на которую метафорически проецируются сигнификативные дескрипторы.

Важно также упомянуть о введённом А.Н. Барановым термине «метафорическая модель (М-модель)». Метафорическая модель – это тематически связанные поля сигнификативных дескрипторов. Указанный термин активно используется в целях описания понятий метафорики. В частности, при сопоставлении метафоры, принадлежащей сфере-источнику, и формирующейся в

процессе анализа человеком реалий окружающего мира сферы-мишени вновь созданные составные части сферы-источника способствуют выявлению сути этой сферы-мишени, в меньшей степени очевидной, что можно рассматривать как когнитивное содержание метафоры.

Автор подчёркивает: «...чем больше сущностей области цели описывает М-модель, тем больше её потенциал в осмыслении явлений соответствующей проблемной области» [Баранов 2004: 12-13]. Данный параметр А.Н. Баранов называет «денотативным разнообразием» метафорической модели.

Таким образом, в дескрипторной теории А.Н. Баранова метафоры – пары отображений <сигнификативный дескриптор, денотативный дескриптор>, систематически воссоздающиеся в рамках конкретной метафорической модели. В данном диссертационном исследовании мы не опираемся на дескрипторную теорию метафоры, поскольку, на наш взгляд, ее целесообразно использовать исключительно в процессе обработки метафорических контекстов на вычислительной машине.

4. Изучением процесса метафорического моделирования занимались А.П. Чудинов [Чудинов 2001, 2003, 2008, 2012, 2013], Э.В. Будаев [Будаев 2005, 2006, 2007, 2009], А.А. Пшенкин [Пшенкин 2003, 2005, 2006], Н.А. Мишанкина [Мишанкина 2003, 2007, 2009, 2010, 2012], С.В. Полякова [Полякова 2011], Т.В. Моисеева [Моисеева 2007] и др. Теоретической основой научных исследований стала когнитивная концепция метафоры Дж. Лакоффа, М. Джонсона [Лакофф, Джонсон 1999, 2004].

Между тем, А.П. Чудинов утверждает, что понятие *метафорической модели* приравнивается к понятию *концептуальной метафоры* [Лакофф, Джонсон 2004] как средства познания и объяснения действительности. Лингвист отмечает двойственную природу *метафорической модели*, с одной стороны, отражающей субъективное восприятие и интерпретацию окружающей действительности, а с другой стороны, составляющей метафорическую мозаику коллективного (национального) настроения.

Понимая под метафорой «ментальную операцию, способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [Будаев 2007: 18], лингвисты представляют её как «модель выводного знания, модель выдвижения гипотез» [Маслова 2001: 89], где «из некоторого еще не четко «додуманного» понятия формируется новый концепт за счет использования первичного значения слова и многочисленных сопровождающих его ассоциаций» [Маслова 2001: 90]. Определением метафоры как модели обусловлена необходимость изучения отдельных метафорических моделей и шире метафорического моделирования.

Лингвист Н.А. Мишанкина [Мишанкина 2012] выделяет характерные особенности метафорического моделирования. Прежде всего, данному процессу свойственна комбинация дискурсивно-логического и лингво-мифологического способов понимания действительности, в ходе которой поиск образа выполняется интуитивно, а его соотнесение с моделью объекта осуществляется на логической основе. Кроме того, признаки, устанавливаемые в ходе метафорического моделирования, всегда отражают существенные параметры объекта. Таким образом, эксплицитно метафорическая модель содержит «ограниченное количество репрезентантов», однако имплицитно включает неограниченное число компонентов.

Метафорическая модель – это «сложившаяся в сознании носителей языка взаимосвязь между концептуальными (понятийными) областями, при которой система фреймов (слотов, концептов) ментальной сферы источника проецируется на систему фреймов (слотов, концептов) сферы магнита» [Чудинов 2003: 70].

Основной функцией метафорической модели является *когнитивная функция*, то есть функция обработки и переработки информации. Кроме того, А.П. Чудинов [Чудинов 2001: 48], А.А. Пшенкин [Пшенкин 2006: 14-15] выделяют:

1. *Номинативную функцию*. Метафорическая модель применяется в целях названия предмета и осмысления его неотъемлемых признаков.
2. *Коммуникативную функцию*. Метафорическая модель позволяет представить информацию в сжатой и доступной для аудитории форме.

3. *Прагматическую функцию.* Метафорическая модель оказывает психологическое воздействие на адресата и формирует у него требуемое эмоциональное состояние и мироощущение.
4. *Изобразительную функцию.* Метафорическая модель используется для придания информационному сообщению образности, яркости, наглядности.
5. *Инструментальную функцию.* Метафорическая модель дает возможность формировать собственное мнение о реальной действительности.
6. *Гипотетическую функцию.* Метафорическая модель позволяет сформулировать предположение о природе метафорически описываемого предмета.
7. *Моделирующую (схематизирующую) функцию.* Метафорическая модель способствует постижению взаимосвязи между элементами окружающего мира.
8. *Эвфемистическую функцию.* Метафорическая модель используется для опосредованной передачи информации в случае, если адресант не считает целесообразным транслировать сообщение при помощи непосредственных номинаций.
9. *Популяризаторскую функцию.* Метафорическая модель служит для выражения сложной идеи в доступной форме для слабо подготовленной аудитории.

Однако А.П. Чудинов допускает возможность взаимодействия перечисленных функций метафорической модели и анализа некоторых из них как «специфического варианта когнитивной функции» [Чудинов 2001: 51].

К отличительным признакам метафорической модели относятся следующие [Чудинов 2003: 70-72]:

1. *Сфера-источник* – понятийная сфера неметафорических смыслов тех элементов, которые охватывает модель.
2. *Сфера-магнит* – понятийная сфера метафорических смыслов элементов, соответствующих модели.

3. *Фреймы*, относящиеся к данной модели – фрагменты наивного языкового мировидения. А.П. Чудинов подчеркивает, что, прежде всего, фреймы структурируют ментальную сферу-источник. В современной лингвистике фрейм – это когнитивная структура, организованная вокруг концепта, однако в отличие от стандартного набора ассоциаций данные единицы содержат лишь существенную информацию для данного концепта [Макаров 2003: 153].
4. *Слоты* – части фреймов, своеобразные ячейки, созданные для хранения отдельных единиц информации о предмете или ситуации. Слоты складываются из базовых *концептов*. А.П. Чудинов отмечает их ментальную природу. *Концепт* – это рациональное, мыслительное образование, которое отражает объективную реальность в сознании человека, творческом мышлении и культуре в целом. Языковым воплощением концепта служит слово-термин или образ культуры, в связи с этим концепт воспринимается как рационально, так и чувственно. На основании комплексной природы концепт был исследован со структурно-содержательной точки зрения, что, в свою очередь, позволило выделить уровни концептуальных репрезентаций [Калашникова 2006: 15-16]:
- 1) *Восприятие*. На данном этапе происходит сбор информации посредством зрительного, аудиального, кинестетического типов восприятия.
 - 2) *Интерпретация сенсорной информации*. Информация, полученная органами чувств, подвергается обработке в контексте имеющихся знаний о мире.
 - 3) *Абстрагирование информации*. Воспринимаемая человеком информация включает шумы и сигналы в зависимости от уровня значимости. Метафорическая модель выступает своеобразным фильтром, контролирующим объем информационного потока.
 - 4) *Распознавание паттернов*. На данном этапе выполняется детальный анализ, прототипические сравнения, классификация, кодирование информации.

5) *Репрезентация*. Актуализация образа достигается путем использования слова-активатора в сильной позиции дискурса.

5. *Признак*, на основании которого устанавливается сближение сферы-источника и сферы-магнита.

6. *Дискурсивный потенциал модели* – «типичные для соответствующих метафорических моделей концептуальные векторы, ведущие эмотивные характеристики, прагматический потенциал модели» [Чудинов 2003: 72]. Анализ степени активности отобранных метафорических моделей в том или ином дискурсе стал причиной внедрения в научный лингвистический оборот термина «метафорическая схема дискурса» [Полякова 2011]. Доминирующие метафорические модели составляют ядро метафорической схемы дискурса, менее репрезентативные – ее периферию. С точки зрения С.В. Поляковой, метафорическая схема дискурса представляет собой инструмент унификации метафорических моделей с целью сопоставления результатов, полученных при исследовании разных типов дискурса [Полякова 2011: 12].

7. *Продуктивность модели* – расширение модели в тексте и дискурсе путем включения в состав новых метафорических выражений.

При наличии метафорической модели в тексте, «можно ожидать ее развертывания по самым разнообразным фреймам» [Чудинов 2013: 30]. А.П. Чудинов рассматривает несколько разновидностей подобного «развертывания»:

- 1) *Развертывание в тексте одной метафорической модели* служит для формирования целостного восприятия фрагмента действительности.
- 2) *Параллельное развертывание в тексте нескольких метафорических моделей*, находящихся в оппозиции друг к другу.
- 3) *Апелляция к различным метафорическим моделям*, свидетельствующая о глубоком междискурсивном взаимодействии.

Говоря об элементах метафорической модели, А.П. Чудинов отмечает, что они необязательно должны относиться к одной лексико-семантической группе, быть одной частью речи. Более того, элиминируются все ограничения, связанные

с уровнями языка: рассматриваются отдельные лексические единицы, а также воспроизводимые структуры (фразеологизмы, пословицы, поговорки). Анализу подвергаются не только собственно метафоры, но и другие тропы: эпитет, сравнение, гипербола и др. [Чудинов 2001: 42].

Метафорические модели являются результатом процесса метафорического моделирования. Они представляют собой фундаментальные когнитивные модели, позволяющие осмыслять объекты, субстанции и феномены посредством знаний о других объектах, субстанциях и феноменах. Метафорические модели реализуются в языке в виде метафорических выражений – текстовых метафор. Вместе с тем текстовая метафора может иметь «более или менее устойчивую и воспроизводимую структуру, то есть быть языковыми, или окказиональными, в которых привлекаются единицы, ранее не выполнявшие данную функцию» [Мишанкина 2012: 35].

Метафорические модели описывают организацию образной, картиноподобной ментальной репрезентации [Кубрякова 1997: 7]. По словам Е.С. Кубряковой, ментальная репрезентация является «ключевым понятием когнитивной науки, относящимся как к процессу представления (репрезентации) мира в голове человека, так и к единице подобного представления, стоящей вместо чего-то в реальном или вымышленном мире и потому замещающей это что-то в мыслительных процессах» [Кубрякова 1997: 7].

Метафорические модели хранятся в индивидуально-коллективной памяти. Соответствуя структуре репрезентируемой ситуации, они интегрируют сведения от всех сенсорных систем и от общего знания о том, что возможно в мире. Метафорические модели основаны на восприятии действительности, которое, в свою очередь, зависит от самой действительности, особенностей человеческого мышления и опыта взаимодействия с миром. Таким образом, пределами метафорических моделей являются пределы действительности.

Вместе с тем авторы «Словаря русских политических метафор» А.Н. Баранов и Ю.Н. Караулов предлагают иную интерпретацию метафорической модели. С точки зрения лингвистов, метафорическую модель следует описывать

исключительно в терминах «понятийной области, элементы которой связаны различными семантическими отношениями, причем каждый элемент модели соединен с другими элементами существенно более сильными связями, чем с элементами других понятийных областей» [Баранов, Караулов 1994: 15].

Отметим, что в задачи проведенного исследования, направленного на анализ коммуникативных событий в педагогическом дискурсе посредством апелляции к соответствующим концептуальным метафорам, не входило моделирование фреймо-слотовой структуры концептов. В связи с этим построение умозаключений и оценка полученных результатов не производились на базе выше обозначенной когнитивной теории метафоры.

В различных типах дискурса *процесс метафорического моделирования* имеет ряд особенностей, которые обусловлены структурно-семантическими, экстралингвистическими, социолингвистическими и коммуникативно-прагматическими аспектами того или иного типа дискурса. Механизм метафорического моделирования в рамках политического, медийного, рекламного, медицинского, литературно-художественного, разговорного типов дискурса изучен весьма глубоко. Однако в педагогическом дискурсе процесс метафорического моделирования практически не исследован.

В связи с этим нам кажется перспективным рассмотреть закономерности процесса метафоризации, выявить устойчивые соответствия между сферой-источником и сферой-целью метафорических моделей в педагогическом дискурсе.

Безусловно, несомненный интерес представляют проведенные когнитивные исследования педагогических метафор в рамках теории метафорического моделирования.

В диссертации Е.Г. Кабаченко [Кабаченко 2007] определены когнитивно-дискурсивные параметры метафорического моделирования ключевых концептов, которые именуют субъектов педагогического дискурса (концепты «учитель», «ученик»); хронотоп (концепты «урок», «школа»); ценности (концепты «образование», «знание», «оценка»). Е.Г. Кабаченко проводит когнитивный и

статистический анализ сфер-источников метафорической экспансии данных концептов. В частности, лингвист утверждает, что в целях вербализации концепта ОБРАЗОВАНИЕ с наибольшей регулярностью употребляются метафоры со сферами-источниками ПУТЕШЕСТВИЕ, ДОМ, ПРОИЗВОДСТВО, РАСТИТЕЛЬНЫЙ МИР. Концептуальная сфера ОБРАЗОВАНИЕ отличается следующими признаками:

1. Динамичностью (ОБРАЗОВАНИЕ – это ПУТЕШЕСТВИЕ): *«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].
2. Надежностью (ОБРАЗОВАНИЕ – это ДОМ): *«Мы стоим перед новым этапом строительства нашей образовательной системы, который поможет укрепить ее* [Шацкий 1980: 312].
3. Планированием результатов (ОБРАЗОВАНИЕ – это ПРОИЗВОДСТВО): *«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»* [Белкин 1999: 184].
4. Способностью к естественному развитию (ОБРАЗОВАНИЕ – это ЗЕМЛЕДЕЛИЕ): *«Будущую нашу педагогическую жизнь я представляю как расцветшее поле, на котором соблазнительно красуются разные научно-методические цветки, разные клумбы целых педагогических систем»* [Амонашвили 1996: 439].

В исследовании З.К. Темиргазиной, Г.К. Абзулдиновой представлена подробная характеристика концептуальных метафор с понятийными областями неметафорических смыслов ПУТЕШЕСТВИЕ, СВЕТ, ЗЕМЛЕДЕЛИЕ,

ПРИДАНИЕ ФОРМЫ [Темиргазина, Абзулдинова 2010: 320]. В частности, *получение образования* частично структурируется концептом дороги, когда ученики «проходят» тему или раздел учебной дисциплины, «переходят» из одного класса в другой.

В работе О.И. Кондратьевой [Кондратьева 2013] описаны концептуальные метафоры, эксплицирующие ДУШУ ВОСПИТАННИКА как непосредственного участника педагогического процесса. В качестве материала исследования выбраны сочинения К.Д. Ушинского – основоположника научной педагогики в России. О.И. Кондратьева выделяет следующие направления процесса метафоризации:

1. ДУША ВОСПИТАННИКА – это НИВА: *«**Всякое событие, представленное ученику в известном ему месте и с оттенками, которые придают событию то или другое время года, глубоко и плодovито укореняется в душе дитяти**»* («Родное слово. Книга для учащихся»).
2. ДУША ВОСПИТАННИКА – это ЧИСТАЯ ПОВЕРХНОСТЬ: *«**Воспитание и ученье в юности проводят легкие черточки, но зато проводят их на душе еще мягкой, еще не загроможденной впечатлениями**»* («Вопросы о народных школах»).
3. ДУША ВОСПИТАННИКА – это КЛАДОВАЯ: *«**Усваиваемые нами представления ложатся в душе нашей рядами, по большей части в порядке своего усвоения, если мы только не привели их в другой порядок, на основании какого-нибудь другого, прежде усвоенного закона**»* («Родное слово. Книга для учащихся»).
4. ДУША ВОСПИТАННИКА – это СТРОИТЕЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА: *«**Чем далее, тем быстрее, и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душе ученика, тем большее и прочнейшее здание можно потом возвести на этом фундаменте**»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).
5. ДУША ВОСПИТАННИКА – это ДОМ: *«**Внимание как ворота для всего, что входит в душу**»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

6. ДУША ВОСПИТАННИКА – это ФАБРИКА: *«Отсюда вред бестолкового зубрения наизусть, которое погубило не одну молодую, еще слабую душу, заваливая ее никуда не годным материалом, с которым душа не может справиться»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).
7. ДУША ВОСПИТАННИКА – это ГУБКА: *«Он наполнял своим иезуитским характером всю атмосферу школы, и молодая душа мальчика, по преимуществу только всасывающая впечатления должна была скоро покориться и всеми порами своими принимать учение и скрытый в нем яд»* («Три элемента школы»).

Так, душа воспитанника предстает как нива, обрабатываемая наставником; здание, построенное педагогом; кладовая, наполненная знаниями и так далее, «то есть в данном случае уместно говорить о субъектно-объектном подходе к процессу образования» [Кондратьева 2013: 121]. Тем не менее, с позиций К.Д. Ушинского, роль ребенка в учебном процессе нельзя назвать пассивной. Это подтверждают метафоры переработки, репрезентирующие важность творческого подхода к обработке и запоминанию информации, а также метафоры, отождествляющие душу воспитанника с губкой, впитывающей знания.

Лингвистическое исследование Н.Ю. Чайниковой [Чайникова 2015] посвящено анализу метафорических моделей, эксплицирующих понятийную сферу «Образование», на материале трудов Ж.-Ж. Руссов и Дж. Локка. Н.Ю. Чайникова приходит к выводу, что метафорические модели со сферами-источниками ЭКОНОМИКА, ДОМ/СТРОИТЕЛЬСТВО, БОЛЕЗНЬ, ИСКУССТВО, ВОЙНА и ТЕАТР являются дискурсивно неустойчивыми и проявляют широкую вариативность вследствие соотнесенности с различными сферами-целями метафорической проекции и востребованностью в формировании эмотивных смыслов.

Изучая процесс метафорического моделирования в образовательной сфере, А. Сфард [Сфард 1998] разграничил концептуальную *метафору приобретения* (acquisition metaphor) и концептуальную *метафору соучастия* (participation

metaphor). В рамках традиционного подхода обучение метафорически осмысляется как трансляция научного знания от учителя к ученику, сама информация выступает продуктом потребления. При либеральном подходе используется *метафора соучастия*, которая связана с реализацией субъектно-субъектных отношений в пределах педагогического взаимодействия.

Рассматривая американские образовательные метафоры, О. Санта Ана [Санта Ана 2007] пришел к выводу, что американскому обществу присущи только три метафорические модели для описания специфики сферы образования:

1. ШКОЛА – это ФАБРИКА. Составляющие фабрики перенесены на базовые субъекты школы (учеников, учителей, администрацию):
 - а) “*The first **batch** of students is tested*” – «Первая **партия** учащихся проверена».
 - б) “*Drill more English into nonfluent students*” – «**Вбить** как можно больше английского языка в неговорящих учащихся».
 - в) “*A two-year study to **measure the effectiveness** of these educational programs*” – «Двухлетнее изучение, чтобы **измерить эффективность** этих образовательных программ».

О. Санта Ана отмечает, что метафорическая модель ШКОЛА – это ФАБРИКА включает частные механистические метафорические модели УЧАЩИЙСЯ – это ПУСТОЙ СОСУД, который необходимо наполнить знаниями; УЧАЩИЙСЯ – это КОМПЬЮТЕР, который выполняет ряд действий строго в соответствии с заложенной программой; УЧАЩИЙСЯ – это МАШИНА, работу которого контролируют учителя. Перечисленные метафорические модели концептуализируют пассивных учеников, автоматически усваивающих информацию, а не создающих собственную систему знаний. В свою очередь, в здании школы УЧИТЕЛЯ – это РАБОЧИЕ ФАБРИКИ, их возможности значительно ограничены: они выступают в качестве инструкторов, механически реализующих скудный круг задач на тысячах учеников.

Кроме того, О. Санта Ана выделяет *бизнес метафору*: «ОБРАЗОВАНИЕ – БИЗНЕС – это отчасти революционная метафора, которая используется для того, чтобы оценить качество образования в терминах рентабельности, а не

производительности» [Санта Ана 2007: 137]. Также лингвист констатирует наличие в образовательном дискурсе *метафоры склада*. Американские школьники, живущие за городом, считаются второсортным товаром:

- а) *“The children in America’s urban areas who are **warehoused** through broken school systems which rob them and our country of hope and promise”* – «Дети в сельских областях, **которые находятся на складе** из-за нарушенной школьной системы, грабящей у них и нашей страны надежды».
- б) *“Black and brown kids who have been **warehoused** by an education system”* – «Черные и коричневые дети, **которые были складированы образовательной системой**».

2. **УЧЕБНЫЙ ПЛАН** – это **ДОРОГА**. Сфера-цель «образование» структурируется в терминах сферы-источника «дорога»: состояние необразованности ассоциируется с началом дороги; процесс усвоения знаний, умений, навыков – с пройденным расстоянием; трудности в обучении – с ямами, неровностями, ухабами на дороге; получение сертификата, удостоверяющего достижение статуса образованного человека, – с завершением пути.

3. **СОЦИАЛИЗАЦИЯ** – это **РЕКА**. Данная метафорическая модель концептуализируют важность системы образования в социальной адаптации ребенка: школа формирует ценностные ориентации учащихся, культурно-поведенческие стереотипы.

- а) *“Two school districts are considering resolutions that condemn a state-mandated language program designed **to mainstream** non-English-speaking students”* – «Два школьных района рассматривают резолюции, которые обвиняют одобренную государственную программу, чтобы не англоговорящие учащиеся не смогли **влииться в основной поток**».

О. Санта Ана подчеркивает, что концептуальные значения метафорической модели **СОЦИАЛИЗАЦИЯ** – это **РЕКА** частично совпадают со значениями метафорической модели **УЧЕБНЫЙ ПЛАН** – это **ДОРОГА**, поскольку любая река, подобно дороге, стремится к конечной точке. Тем не менее лингвист указывает

на существенное различие между названными метафорическими моделями: движение по метафорической реке не требует особого импульса, необходимого для того, чтобы пройти намеченный путь; путешественник лишь плывет по течению водного потока.

Подчеркнем, что сегодня метафора привлекает к себе внимание именно как *феномен когнитивной сферы*, а не как способ вторичного наименования [Панкратова 2009: 230]. В этой связи метафора получает качественно новую трактовку: она является ключевым элементом познания действительности, универсальным когнитивным механизмом, формирующим структуру индивидуально-коллективного сознания. В процессе познания комплексные, непосредственно ненаблюдаемые мыслительные пространства коррелируют при помощи метафоры с конкретно наблюдаемыми мыслительными пространствами [Кубрякова 1997: 55]. Более того, одно и то же мыслительное пространство может быть представлено одной или несколькими метафорами. Следует также отметить, что в разных языках одинаковые мыслительные пространства имеют свойство концептуализироваться посредством разных концептуальных метафор. Положение о том, что культурные особенности непосредственно влияют на процесс метафоризации, находит отражение в работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем»: «...то, как метафорические концепты ориентированы и какие ориентации важнее, в разных культурах различно» [Лакофф, Джонсон 2004: 48].

1.4. Роль концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе

Метафора как способ представления глубинной сущности какого-либо объекта реализует возможность целостно осмыслить и адаптировать в сознании то или иное понятие. В метафоре выражено имплицитное сравнение предметов или явлений окружающего мира. Взаимодействие с двумя отдельными классами объектов и их характеристиками указывает на основное свойство метафоры – ее двойственность.

Преобладающей точкой зрения на эффективность использования метафоры в педагогическом дискурсе в современных научных дискуссиях считается

положение, что метафора является важным феноменом теоретического мышления, так как способствует сопоставлению различных классов объектов, а осознание сходства является основой мышления и языка. В связи с этим учебно-педагогическое взаимодействие представляется неким коммуникативным пространством, генерирующим различные метафорические образы и моделирующее в мышлении концепты конкретной тематики.

Интерпретации концептуальной метафоры как принципиально важного средства методического инструментария преподавателя посвящены работы Ю.А. Веряевой [Веряева 2007], М.А. Ахметова [Ахметов 2011], А.А. Плигина [Плигин 2005], В.Е. Пугача [Пугач 2012]. Как составляющую успешного обучения, метафору рассматривает А.Ф. Закирова [Закирова 2014]. Е.Н. Дзятковская [Дзятковская 2015] считает, что посредством использования метафоры можно облегчить понимание сложных теоретических положений.

В работе «Метафорический тренинг» И.В. Вачков [Вачков 2006] утверждает, что, прежде всего, посредством использования концептуальной метафоры становится возможной экстраполяция скрытых смыслов [Вачков 2006, 7]. Вследствие заключенных в метафорическом образе скрытых смыслов субъект (ученик) получает возможность извлекать из метафоры то содержание, которое коррелирует с его мировосприятием.

Также концептуальная метафора пробуждает у обучающихся творческие ресурсы воображения. Выступая универсальным языком человеческой коммуникации, язык метафор стимулирует развитие творческого мышления педагога и аудитории в ходе совместной познавательной активности. В частности, при изучении понятия о языковой системе целесообразно использовать строительную метафору, которая позволяет сопоставить устройство языка с домом, отдельные языковые уровни (ярусы) – с этажами, а их основные единицы – с окнами.

Кроме того, концептуальные метафоры играют роль связующего элемента между семантическими областями учителя и ученика, способствуя формированию общей семантической области «учитель – ученик». В процессе

учебно-педагогического общения указанная область открывает доступ к пониманию трудно вербализованных смыслов, что сопровождается принятием, сопереживанием, открытием. Так, метафорическое соотнесение «человеческий геном – книга» обеспечивает фундаментальное понимание учащимися сущности данного молекулярно-биологического объекта. Автор книги уподобляется процессу эволюции; алфавит – четырем нуклеотидам, связанным в цепочки ДНК; слова – 64-м кодонам генетического кода; библиотека – генофонду; читатель – рибосоме и др.

Мы считаем, что метафоры упрощают осмысление системы взаимоотношений учителя и ученика, уменьшая влияние негативных эмоций при восприятии болезненной для обучающегося информации. Например, «спасительным кругом» эмоционально неустойчивого, тревожного ученика, болезненно переживающего факт получения тройки, способна стать утешающая речь педагога, построенная на спортивной метафоре: неудовлетворительная оценка отождествляется с бронзовой медалью, завоеванной спортсменом на соревновании.

Психолого-педагогические основы концептуальной метафоры определяют ее значение в учебно-педагогическом диалоге. Концептуальная метафора трактуется как ключевой механизм в постижении окружающей действительности: с применением метафоры на занятии процесс осознания учебного материала, усвоения логических связей и отношений между предметами и явлениями, запоминания теоретических сведений, их обобщения и систематизации протекает значительно быстрее и эффективнее.

Отметим, что использование концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе позволяет учителю выявить уровень знаний обучающихся в рамках изучаемой области. Педагогическая диагностика степени понимания осуществляется посредством анализа концептуальных метафор, выбранных учащимися при формулировании собственных представлений об определенном понятии или феномене. Отсюда следует, что концептуальная метафора служит

средством обеспечения обратной связи между учителем и учениками [Цыбина 2013: 108].

Концептуальная метафора способствует развитию у учащихся познавательного интереса, поддержанию их эмоциональной увлеченности учебным процессом, повышению интеллектуальной активности, тем самым формируя гносеологический и психологический потенциал последних. О. Гарри, Х. Берил уверены, что в процессе учебно-педагогического сотрудничества метафора «заставляет подсознание раскрыться в общении и делает этот процесс более действенным» [Гарри, Берил 2001: 96]. Следовательно, применение концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе способствует развитию у обучающихся креативности, активизирует познавательную деятельность, сопутствует рациональной рефлексивности.

Итак, 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, тем самым формирует единую семантическую область между научным знанием и субъектным опытом ученика. 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. Образность и выразительность речи, реализуемая через концептуальные метафоры, побуждает ученика в равной степени использовать логическое и образное мышление для того, чтобы понять содержание высказывания. 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.

Выводы по Главе I

Педагогический дискурс является одним из подтипов институционального типа дискурса, который предполагает коммуникацию в пределах субъектно-субъектных отношений, обусловленных социальным статусом и социальными функциями.

Ключевыми категориями педагогического дискурса признаются интерпретируемость, интертекстуальность, интердискурсивность, парафрастичность и рефлексия. Указанные категории выступают в роли основополагающих механизмов выстраивания речевого поведения участников педагогической действительности.

Педагогическому дискурсу присущи следующие конститутивные признаки: постановка определенной цели/целей, наличие широкого диапазона коммуникативных стратегий, особой аксиологической системы, жанровой специфики, применение соответствующих дискурсивных формул, использование прецедентных текстов, апелляция к стратегии сотрудничества.

В настоящее время педагогический дискурс исследуют с точки зрения коммуникативно-прагматического и когнитивно-концептуального аспектов. Представители первого подхода изучают выбор адресантом (учителем) языковых единиц в заданной коммуникативной ситуации в целях оказания влияния на адресата (ученика). В рамках второго подхода педагогический дискурс, находясь в тесной взаимосвязи с фундаментальными когнитивными процессами, рассматривается с позиций анализа адекватных данному типу дискурса концептов.

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. Следовательно, концептуальная метафора в педагогическом дискурсе возникает вследствие когнитивной операции, соотношения нескольких ментальных образов предметов, событий или явлений, установления сходств и различий между ними.

Существует четыре направления в когнитивном исследовании метафоры: теория интеракции, теория концептуальной метафоры, дескрипторная теория метафоры, теория метафорического моделирования. В проведенном исследовании мы опираемся на теорию концептуальной метафоры Дж. Лакоффа, М. Джонсона и др.

В педагогическом дискурсе концептуальная метафора экстраполирует скрытые смыслы, развивает у учащихся воображение, открывает доступ к пониманию проблемного учебного материала, способствует развитию рефлексивных способностей, а также выступает инструментом контроля за процессом усвоения обучающимися знаний, умений и практических навыков.

**ГЛАВА II. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ С.Н. ЛЫСЕНКОВОЙ, В.Ф.
ШАТАЛОВА, М.П. ЩЕТИНИНА, Е.Н. ИЛЬИНА**

Мы отобрали и классифицировали концептуальные метафоры, объективированные в педагогических трудах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина, которых поистине можно считать новаторами в области педагогики. Так, С.Н. Лысенкова разработала технологию перспективно-опережающего обучения; В.Ф. Шаталов внедрил в систему обучения опорные сигналы и конспекты; М.П. Щетинин создал школьное агропромышленное объединение, в котором учебная и трудовая деятельность школьников гармонично сочетались друг с другом; наконец, Е.Н. Ильин положил начало концепции преподавания литературы как морально-этической дисциплины, позволяющей каждому ученику стать настоящим человеком.

В ходе исследования мы выделили основные понятийные области неметафорических смыслов элементов, выступающих в качестве сферы-источника и проецируемых на ряд составляющих образовательного процесса (события, занятия, действия и состояния). Обнаружено, что в целях репрезентации педагогического взаимодействия как феномена сотрудничества обучающего (учителя) и обучающегося (ученика) отечественными педагогами-новаторами С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина чаще всего привлекаются концептуальные метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ, ОРГАНИЗМ, РАСТЕНИЕ, ПУТЕШЕСТВИЕ. Идея о том, что указанные концептуальные сферы являются ведущими источниками метафоризации в педагогическом дискурсе, находит отражение в работах отечественных и зарубежных лингвистов (И. Шеффлера, А. Сабана, Л. Никитиной, Ф. Фуруоки, Е.Г. Кабаченко, Н.Ю. Чайниковой и др.).

Далее мы выявили и проанализировали метафорические выражения (текстовые метафоры), репрезентирующие соответствующие концептуальные метафоры. 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.

2.1. Концептуальная метафора со сферой-источником СТРОЕНИЕ

Педагогическим текстам С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина свойственна *строительная метафора*: сфера-источник СТРОЕНИЕ метафорически проецируется на сферу-мишень, которая содержит информацию о реалиях педагогической действительности (приложение 1). Л.Б. Здановская отмечает, что для концептуальной сферы СТРОЕНИЕ характерны следующие мотивы: 1) *собственно строительство, созидание*; 2) *созидательная деятельность имеет положительную коннотацию*; 3) *творческая природа человека как основного исполнителя действия*; 4) *преследование определенной цели* [Здановская 2020: 74].

Элементом когнитивной структуры мишени нередко выступает ЗНАНИЕ как один из ведущих результатов процесса обучения. Данное понятие приобретает конститутивные свойства *строительной конструкции*: оно представляет собой *фундамент* усвоения учебного материала, способствуя формированию ключевых умений и навыков, требуемых не только в рамках целенаправленного стимулирования активной познавательной деятельности учащихся на учебном занятии, но и в их непосредственной жизненной практике. Именно по этой причине в педагогических трудах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина *знание*, прежде всего, соотносится с характеристикой *прочности*, обеспечивающей, *равно как и сооружения*, его долговечность, в течение длительного времени. Таким образом, возникает концептуальная метафора ЗНАНИЕ – это СТРОЕНИЕ (приложение 1).

1. *Прочные знания – это результат упорного, настойчивого труда* [Лысенкова 1987: 98].
2. *Серьёзные затруднения дети испытывают при переходе от яркой, доступной наглядности к более серьёзному материалу, когда на основе*

хорошо устроенных выводов надо строить свои рассуждения
[Лысенкова 1988: 12].

3. *Каждая пройденная тема, подтема – это фундамент, используя который можно вводить новый материал при должной активности класса*
[Лысенкова 1988: 23].
4. *Можем ли мы положив руку на сердце сказать, что каждый выпускник средней школы получает **прочные знания**?* [Шаталов 1987: 141]
5. *Давая школьникам настоящие, **прочные знания**, мы воспитываем их в духе тружеников мысли* [Шаталов 1987: 143].
6. *Совсем плохо, если ставится под сомнение сама возможность обеспечения всех учащихся глубокими и **прочными знаниями*** [Шаталов 1990: 56].
7. *Новое ядро основных знаний и умений становится надежным **фундаментом**, на котором строится дальнейшее обучение* [Шаталов 1990: 299].
8. *Обобщённый анализ ошибок – это и закрепление, и углубление пройденного, это ещё один шаг к **прочным и основательным знаниям*** [Шаталов 1990: 334].
9. *Первые пробелы в знаниях, равно как и первые признаки коррозии на несущих конструкциях напряжённых деталей, необходимо устранять немедленно* [Шаталов 1987: 200-201].

Анализ приведённых метафорических выражений даёт ключ к пониманию педагогических воззрений С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина относительно знания как динамического конструкта содержания обучения. Получаемое в результате многократного, сосредоточенного выполнения учебных действий оно является фундаментом становления критически мыслящей личности ученика, что создаёт условия для реализации перспективного плана учебного процесса. В свою очередь, учебный процесс предполагает поступательный характер: изучение нового теоретического материала становится возможным только на основе глубоких и прочных знаний обучающихся по предшествующей теме. Пробелы в знаниях отождествляются с

коррозией, то есть с «разъеданием, химическим разрушением» [Ожегов 2005: 381], сооружений. Данная проблема, по справедливому замечанию В.Ф. Шаталова, требует незамедлительного разрешения.

Вместе с тем приобретение знаний и опыта не становится исключительным ориентиром учебно-педагогического взаимодействия. Не менее важное значение отводится духовно-нравственному развитию и воспитанию личности ученика. Отсюда вовсе не случайным оказывается наличие иной ипостаси *строительной концептуальной метафоры* в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина: **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ – это СТРОЕНИЕ** (приложение 1), где метафорической интерпретации подвергается процесс формирования нравственных качеств обучающегося. В основе же метафорической проекции лежат следующие признаки, понимаемые как интегральные для обозначенной сферы-источника и сферы-мишени: 1) *созидательная деятельность*; 2) *принцип творчества и сотворчества*; 3) *последовательное движение к обозначенной цели* (рис.1).



Рис. 1. Метафорическая проекция СТРОЕНИЕ → ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ.

1. *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].
2. *Фундамент, заложенный в начальной школе, - исключительная работоспособность и доброжелательность* [Лысенкова 1988: 168].

3. *Как сделать, чтобы годы учения, годы детства, отрочества и юности стали для каждого моего ученика точкой опоры на всю последующую жизнь? Точка опоры – это прежде всего обретение достоинства, высокого представления о человеке и его предназначении на земле* [Шаталов 1990: 208].
4. *Если бы у меня спросили: «Есть ли первокирпичик, причина причин, энергоисточник развития личности?», я бы ответил: «Есть! Это чувство собственного достоинства, своей значимости среди людей»* [Щетинин 1986: 53].
5. *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].
6. *Только на фундаменте гуманизации знаний, захватывающей тематики, <...> возможны общение как на равных, их совместный творческий поиск без пугливой оглядки на авторитет учителя* [Ильин 1988: 66].
7. *На основе человечности формируется личность, и другого фундамента нет* [Ильин 1988: 68].
8. *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]
9. *Вынуть камень из-за пазухи современного (цивилизованного, эрудированного, образованного и т.д.) человека – это помочь ему (при его-то знаниях!) состояться в «серьёзном» духовном качестве* [Ильин 1988: 215].

По мнению педагогов-новаторов С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина, основная миссия учителя и – шире – школы заключается в «сотворении» высоконравственной, гармоничной личности учащегося, ведь именно на его плечи возложена серьёзная ответственность за будущее своей страны: достижения сегодняшних учеников во многом определяют вектор её развития. Осмысление любви к родине как священного долга, обретение чувства

собственной уникальности и ценности, формирование уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, согласование поступков с системой морально-нравственных координат возможно только на основе принципов гуманизма. Е.Н. Ильин подчеркивает, что гуманистический подход к построению урока способствует становлению свободной и оригинальной личности ученика, обладающей высоким уровнем самосознания и творческих способностей. Равно как и учитель, обучающийся признается полноценным и равноправным субъектом педагогического взаимодействия, с индивидуальным мнением и активной жизненной позицией. Следовательно, транслируемые наставником знания и опыт не воспринимаются как истина в последней инстанции, учебная коммуникация осуществляется в рамках непрерывного сотрудничества.

Свойства *строительной конструкции* (наличие структурных компонентов, функционирующих совместно, образуя единую конструктивную систему) приписываются и *самому учебно-воспитательному процессу*. Так в педагогических текстах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина возникает концептуальная метафора **УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – это **СТРОЕНИЕ** (приложение 1).

1. *Цель одна: учить и научить детей быть грамотными. Обязательное условие при этом – видение учителем трудностей ученика **на каждой ступени*** [Лысенкова 1988: 87].
2. ***Здание педагогики** в целом складывается из кирпичиков – методических приемов, **цементируемых** личностью учителя, его педагогической позицией* [Шаталов 1987: 203].
3. *Наибольших успехов можно достичь лишь тогда, когда интересы всех учителей, работающих в одних и тех же классах и с одними и теми же учащимися, устремляются к общей цели, а **педагогическая деятельность строится** на единой методической основе* [Шаталов 1990: 256].

4. По нашему мнению, **учебно-воспитательный процесс в школе должен быть построен с учетом прежде всего психофизиологических особенностей детей** [Щетинин 1986: 10].
5. **Безусловно, надо видеть всю «лестницу» (и ребят, и книгу), чтобы знать, с кем и как проходить «ступеньки»** [Ильин 1988: 69].

Отсюда можно сделать вывод о том, что, в первую очередь, процесс обучения предполагает поступательное движение его субъектов – учителя и ученика – по образовательным траекториям. Прочное и осознанное усвоение учащимися знаний и опыта во многом зависит от способности учителя выявлять характер затруднений, испытываемых целевой аудиторией при изучении того или иного материала, устанавливать их предпосылки, а также способствовать своевременному предупреждению ошибок на каждом этапе учебно-педагогического взаимодействия. Практическое осуществление учителем названных операций позволяет, по мнению С.Н. Лысенковой, решить одну из главных задач первой ступени общего образования – сформировать у младшеклассников навык грамотного письма. Также Е.Н. Ильин отмечает, что для успешного восхождения по «лестнице» обучения учителю необходимо предварительно оценить познавательные возможности учеников, чтобы найти индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Следовательно, в рамках учебно-воспитательной деятельности особое значение приобретает методический арсенал учителя, включающий комплекс различных методов, приемов и средств педагогического влияния. В.Ф. Шаталов глубоко убежден в том, что выбор определенной технологии, применяемой в качестве основы организации учебно-воспитательного процесса, напрямую зависит от личности наставника. Так, при проведении учебного занятия авторитарный учитель руководствуется принципами запелляционности, надзирательности, диктата. Тем самым он заведомо создает такие условия обучения, при которых ученики воспринимаются не более чем объекты воздействия, призванные неукоснительно следовать заданной команде – сидеть, молчать, слушать, выполнять задание. Вместе с тем авторитарное воспитание непременно формирует слабого и тревожного индивида,

способного лишь беспрекословно исполнять внешние поручения без апелляции к собственным интересам. В свою очередь, демократичный педагог, придерживающийся идеи об открытости учебно-воспитательного процесса, его доверительного характера, справедливости и уважения прав и достоинств ученика, вносит вклад в развитие личности, сбалансированной во всех жизненных сферах. Таким образом, стиль общения, избранный педагогом, предопределяет облик человека будущего. Наряду с этим, Е.Н. Ильин отмечает, что определенная дистанция между учителем и учеником крайне необходима, однако она представляется не барьером, который априори невозможно преодолеть, а *«более высокой ступенькой, на которую тебя подняли сами ученики»* [Ильин 1988: 69]. В условиях доброжелательного отношения учителя к обучающимся возникает удивительный феномен: ученический коллектив добровольно назначает наставника своим предводителем. Учитель же принимает в воспитанниках неподдельное участие, *«протягивая руку тем, кто идет за ним, вернее, поднимается»* [Ильин 1988: 69]. Итак, сам процесс учебно-педагогической коммуникации понимается как *строение*, высшей ступенью которого является взаимное доверие, устанавливаемое между равноправными партнерами учебно-воспитательной деятельности. Помимо этого, В.Ф. Шаталов подчеркивает необходимость выстраивания педагогического процесса на общих методических основаниях. С его точки зрения, единство педагогических стратегий и тактик на учебном занятии, требований, предъявляемых к учащимся, воспитательных воздействий служат инструментом целостного развития личности ученика. Тем временем М.П. Щетинин указывает на обязанность учителя знать основные психофизиологические характеристики обучающихся: особенности организации тела и сознания, виды и свойства внимания, памяти, воображения, мышления, речи.

Между тем, выступая организатором учебно-воспитательного процесса, учитель, несомненно, задает его направление. Центральным компонентом профессиональной деятельности учителя является планирование отдельного урока, серии уроков, темы программы: проектирование и моделирование

содержания учебного занятия, его цели и задач, места в разделе курса. Одновременно с этим, даже опытному наставнику необходимо обновлять систему учебно-воспитательных методик: приемы и технологии, ранее успешно применяемые в ходе обучения, теряют свою значимость в педагогических реалиях современного образования. Отметим, что учитель принимает на себя роль «конструктора» как урока, так и детских душ. Именно он способен заложить у ученика основы нравственных чувств, правил поведения, ролей и форм социальной жизни. Видение в учителе созидателя образовательного пространства закреплено в концептуальной метафоре УЧИТЕЛЬ – это СТРОИТЕЛЬ (приложение 1), весьма распространенной в педагогических текстах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина. Мы полагаем, что основанием для данного метафорического переноса является: 1) активная деятельность; 2) стремление к непрерывному созидательному труду; 3) использование технологий для целевого воздействия на объект (рис. 2).



Рис. 2. Метафорическая проекция СТРОИТЕЛЬ → УЧИТЕЛЬ.

1. *Не сразу, по крупицам, по кирпичикам создавалась моя методика* [Лысенкова 1987: 57].
2. *На знаниях подготовленности своих учеников я и **строю** дальнейшее перспективное **обучение*** [Лысенкова 1988: 165].

3. *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].*
4. *Специалист-предметник, <...> **не помогающий** школьникам **строить** свою жизнь **на основах** ученического самоуправления, для нынешнего этапа развития народного образования не годится [Щетинин 1986: 64].*
5. *Учитель-предметник, совершенствуясь в роли массового репетитора, невольно **разрушал нравственные основы** личности. **Перекинуть «мостик»** к институту – было главной его заботой [Ильин 1988: 157].*
6. *Сегодняшнему школьнику уже не скажешь: прочитайте текст, завтра будем «обмениваться». **Приходится так строить урок**, чтобы вызвать само это желание – прочитайте! [Ильин 1991: 211]*

Таким образом, успешное «построение» учебной деятельности немислимо без учета уровня подготовки обучающихся: лишь на основе прочно усвоенных знаний, умений и навыков целесообразно осуществлять переход к новому учебному материалу. Так становятся доступными пониманию учащихся ключевые темы школьной программы определенной ступени и, более того, высших ступеней обучения. В этом и состоит основная идея уникальной методики педагога-новатора С.Н. Лысенковой: опережать изучение тем учебного плана, то есть работать на перспективу. Данное положение означает объяснение учителем трудных учебных блоков задолго до того, как начнется их изучение по утвержденной школьной программе. Между тем, С.Н. Лысенкова подчеркивает, что разработка указанной методики осуществлялась поэтапно, «по кирпичикам». Кроме того, урок неизменно требует от учителя «гибкости», умения выстраивать его в соответствии с образом современного ученика. Так, Е.Н. Ильин отмечает, что, учителю литературы, например, необходимо внести коррективы в содержательное наполнение урока. Теперь главная задача наставника заключается не в активизации ученических мнений относительно того или иного произведения, а в пробуждении у них внутренней мотивации к самому процессу чтения, которое считается «важнее “обмена”», так как является *фундаментом*

мыслительной, эмоциональной, речевой активности» [Ильин 1988: 211]. Не менее важной задачей является развитие у обучающихся морального сознания и навыков решения морально-этических проблемных вопросов на основе личностного выбора. Однако, как утверждает Е.Н. Ильин, учитель-предметник нередко пренебрегает исполнением своего прямого долга, подрывая основы нравственного воспитания ученика. Содействие лишь накоплению знаний и дальнейшему поступлению в высшее учебное заведение приводит к становлению нравственно деформированного индивида. В этом случае учитель предстает не строителем ученика как личности, а его разрушителем. Также антисоциателем учебно-педагогического взаимодействия, с точки зрения М.П. Щетинина, выступает учитель, не позволяющий обучающимся принимать участие в управлении уроком и общественной жизнью школы и тем самым обращающий их в пассивных участников обучения. М.П. Щетинин считает недопустимым установление субъектно-объектных отношений в рамках образовательного процесса, так как подавление эмоционально-волевой сферы ученика влечет за собой «рождение» инфантила, не способного принести пользу обществу. Следует отметить, что настоящий авторитет учителя достигается посредством уважительного и непредвзятого отношения к обучающимся. Так учитель становится для своих воспитанников олицетворением справедливости, профессионального мастерства и даже «всемогущества». В.Ф. Шаталов уверен, что учитель не должен выступать разрушителем подобного ученического представления.

Итак, в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина обнаружено четыре концептуальных метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ (СТРОИТЕЛЬ): ЗНАНИЕ – это СТРОЕНИЕ; ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ – это СТРОЕНИЕ; УЧИТЕЛЬ – это СТРОИТЕЛЬ; УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – это СТРОЕНИЕ. Примечательно, что с наибольшей регулярностью использованы строительные концептуальные метафоры со сферой-мишенью ЗНАНИЕ (31% от общего числа концептуальных метафор) и ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ (31%

от общего числа концептуальных метафор). На наш взгляд, подобное процентное соотношение свидетельствует о том, что именно в данных концептуальных строительных метафорах заключено осмысление содержания двух главных целей учебно-воспитательного процесса: передать обучающемуся знания, необходимые для изучения других дисциплин и практического применения в повседневной жизни, а также сформировать высоконравственную личность ученика. Отметим, что меньшей степенью воспроизводимости отличаются строительные концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ (21%) и УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (17%). Мы считаем, что это связано с тем, что указанные реалии педагогической действительности являются вторичными, поскольку профессиональные компетенции учителя, методически верная организация процесса обучения и воспитания являются неперенными условиями реализации целей, предъявляемых к учебно-воспитательной деятельности. В довершение нельзя не отметить отсутствие ожидаемых строительных концептуальных метафор со сферой-мишенью УЧЕНИК. Мы предполагаем, что так подчеркивается особая роль учителя в ходе учебно-воспитательного процесса: учитель выступает проводником учащихся в мир знаний и нравственных представлений. Ученический коллектив не представляется пассивным субъектом образовательной деятельности, тем не менее личностный и профессиональный рост каждого обучающегося во многом обусловлен виртуозным мастерством педагога.

2.2. Концептуальная метафора со сферой-источником ОРГАНИЗМ

Актуальность концептуальных метафор со сферой-источником ОРГАНИЗМ обусловлена антропоцентричностью картины мира индивида в целом. Данные концептуальные метафоры позволяют представлять сложные понятия в терминах достаточно известных реалий посредством моделирования педагогической действительности по образу и подобию человека. *В их основе лежат упорядоченные и эмпирически близкие человеку образы* [Будаев, Пологова 2022: 60-61].

В педагогических текстах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина нами обнаружено 19 концептуальных метафор со сферой-источником ОРГАНИЗМ (приложение 2). Выявлено, что степень частотности органистической метафоры в рассматриваемых трудах индивидуальна. Более того, педагоги-новаторы приписывают атрибуты живого тела различным предметам и явлениям педагогической реальности. Например, в работах С.Н. Лысенковой найдено уникальное метафорическое выражение, вербализующее органистическую концептуальную метафору **УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ** – это ОРГАНИЗМ. Таким образом, сфера-источник ОРГАНИЗМ метафорически проецируется на сферу-мишень **УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ**.

1. *Он [учебный материал] должен быть интересный, живой и разнообразный, чтобы можно было поговорить, поразмышлять на самые разные волнующие детей проблемы их повседневной жизни [Лысенкова 1987: 91].*

Приведенный пример-иллюстрация наглядно показывает необходимость использования в ходе обучения такого материала, «который живет, обладает жизнью» [Ожегов 2005: 246], подобно живому существу, обладающему названным качеством. В данной органистической концептуальной метафоре содержится ключевой принцип организации учебного взаимодействия: активное обсуждение проблемных вопросов с учащимися возможно только в том случае, если предлагаемая учебно-воспитательная информация вызывает у них эмоциональный резонанс.

Также нами обнаружена органистическая концептуальная метафора **УЧЕБНЫЙ ТРУД** – это ОРГАНИЗМ, свойственная исключительно педагогическим сочинениям В.Ф. Шаталова.

1. *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].*

Иными словами, В.Ф. Шаталов наделяет учебный труд свойством, присущим живому телу, – полнокровием. *Подобно постоянной циркуляции крови, несущей всем органам и тканям кислород и питание и тем самым обеспечивающей адекватное функционирование организма на всех его уровнях, активный познавательный интерес учащихся насыщает «клетки» их трудовой мотивации.* В.Ф. Шаталов подчеркивает, что воспитание положительного отношения обучающихся к учебному труду во многом зависит от учителя: он должен использовать богатый арсенал педагогических приемов и технологий, способствующих самореализации учащихся в образовательном процессе, выявлению и развитию их интеллектуально-творческого потенциала.

Наряду с этим, в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина найдена концептуальная метафора УЧЕНИК – это ОРГАНИЗМ. Отметим, что в большей степени данная органистическая метафора характерна для педагогических текстов В.Ф. Шаталова: её последовательно репрезентируют девять различных метафорических выражений. Тем временем, в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, М.П. Щетинина зафиксировано однократное использование вышеназванной концептуальной органистической метафоры. Кроме того, анализ отобранных метафорических выражений, входящих в состав концептуальной метафоры УЧЕНИК – это ОРГАНИЗМ, позволяет утверждать, что данная органистическая метафора имеет несколько подтипов: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННАЯ РЕАКЦИЯ ученика – это ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ОРГАНИЗМА; ЗНАНИЕ – это ПИЩА; УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ – это ЛЕКАРСТВО. Указанные разновидности концептуальной органистической метафоры были выделены на основании общности когнитивной структуры источника и когнитивной структуры мишени соответствующих метафорических выражений.

1. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННАЯ РЕАКЦИЯ ученика – это ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ОРГАНИЗМА:

1. *В учебных программах старших классов еще меньше внимания уделяется живому чувству, организму ученика* [Щетинин 1986: 12].

2. 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].
3. Вызвать только одного, как это обычно практикуется, – значит обидеть четырех остальных. Зачем же давать **пищу чувству неудовлетворенности**? [Шаталов 1990: 249]
4. 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].
5. Но сколько такта, чуткости, понимания, терпения и мастерства требует от учителя эта сложнейшая работа по становлению самосознания детей, их **нравственному выздоровлению!** [Шаталов 1990: 303]
6. 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].
7. Так ведь сколько наказаний должно обрушиться на плечи малыша-четвероклассника, чтобы он **выработал устойчивый иммунитет к подобного рода раздражителям** и медленно, но верно перестал на них реагировать. Или даже более того: в отместку за нападки пошел по линии провоцирования конфликтов [Шаталов 1990: 356].

М.П. Щетинин квалифицирует эмоционально-чувственный отклик обучающихся как важнейший фактор их жизнедеятельности: он позволяет учащимся интерпретировать получаемую информацию, высказывать собственную позицию, эмоционально резонировать с окружающими – сочувствовать и

соучаствовать. Между тем М.П. Щетинин утверждает, что «живое» чувство обучающихся, формирование и развитие которого в учебно-воспитательном процессе имеет чрезвычайно важное значение, на старшей ступени обучения все реже становится объектом педагогической деятельности. Отсюда утрачивается способность ученического организма к реагированию на внешние и внутренние импульсы.

В.Ф. Шаталов отмечает, что в рамках традиционного обучения отметка, выставленная учителем, нередко вызывает у учеников отрицательные ожидания, тем самым подрывая у них веру в себя и порождая ситуацию неуспеха. *Данная идея подкрепляется метафорически: отметка соотносится с негативным раздражителем, а ответная на нее реакция обучающихся – с недугом, то есть болезнью, постигшей организм.* В.Ф. Шаталов утверждает, что указанная проблема взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса носит регулярный характер: болезнь является хронической. Между тем с целью разрешения педагогического конфликта В.Ф. Шаталов предлагает учителю придерживаться иного метода проверки и оценки знаний учащихся: в ходе совместного обсуждения необходимо заполнять заранее подготовленные наставником опорные листы. В этом и заключается новаторство педагогического опыта В.Ф. Шаталова.

С точки зрения В.Ф. Шаталова, каждый ученик должен иметь право проявлять собственную активность на учебном занятии. Попутно заметим, что среднее время самостоятельной устной речи отдельного обучающегося в течение рабочего дня составляет две минуты [Шаталов 1990: 8], то есть всего двадцать секунд на конкретном уроке. Следовательно, если учитель не создает никаких благоприятных условий для реализации познавательных и творческих способностей учащихся, то у них непременно возникнет отрицательное отношение к учебно-воспитательному процессу. Таким образом, отсутствие удовлетворения базовых потребностей обучающихся в самовыражении и социальном признании представляет собой чувственную реакцию на сложившуюся ситуацию. Без сомнения, впоследствии подобная реакция

негативно отразится на работоспособности учеников: *не чувствуя причастности к происходящему на учебном занятии, они просто перестанут заниматься, подобно тому как перестает функционировать живой организм.*

Также В.Ф. Шаталов уверен в том, что учитель – это, прежде всего, вдохновитель и организатор учебной деятельности обучающихся: управляя ученическим коллективом, он должен способствовать развитию внутренней мотивации воспитанников к обучению. В случае если сам наставник не демонстрирует искренней увлеченности учебной дисциплиной, то и учащиеся постепенно оказываются к ней равнодушными. Снижение познавательного интереса учащихся как основы активного отношения к окружающей действительности В.Ф. Шаталов метафорически сопоставляет с дистрофией – *«расстройством, нарушением питания тканей и органов»* [Ожегов 2005: 211], то есть патологическим состоянием организма, приводящим к нарушению его нормальной работы.

Кроме того, В.Ф. Шаталов подчеркивает, что в своей профессиональной деятельности учитель нередко сталкивается с проблемой трудных учеников, которые руководствуются искаженными морально-нравственными принципами вследствие неосознанного копирования социально-негативного поведения родителей или товарищей. Результатом следования обучающимися деструктивному поведенческому эталону становятся недостойные поступки, злые мысли, грубая речь. Долг же настоящего учителя – содействовать в постепенном обретении ученическим коллективом духовно-нравственных ориентиров как важнейшего шага на пути к «нравственному выздоровлению», которое, в свою очередь, *уподобляется исцелению живого тела от физического заболевания.* В целях достижения адекватного функционирования ученического организма учитель, словно врач, применяет соответствующие лекарства: педагогический такт, психологическую зоркость, профессиональное мастерство. Таким образом, в рамках рассматриваемой концептуальной органистической метафоры целесообразно выделить еще две: УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ; ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ – это ЛЕКАРСТВО.

Наряду с этим, В.Ф. Шаталов глубоко убежден, что ошибочный ответ должен быть предметом внимания лишь отдельных учащихся: так, *подобно инфекции*, совершенную ошибку не «подхватит» вся ученическая аудитория, а обучающийся, допустивший неточность, не окажется в плену собственного стыда и чувства вины. Следовательно, отсутствие отрицательного эмоционально-чувственного отклика ученического коллектива на неверное суждение отождествляется с нулевой реакцией живого тела на внешний раздражитель – инфекцию, которая, распространяясь, способна нарушить жизнедеятельность человеческих организмов, контактирующих с зараженным болезнетворными микробами.

Наконец, с позиции В.Ф. Шаталова, учитель зачастую выбирает неверную тактику взаимодействия с учащимся: вместо доброжелательного слова, участливого взгляда, протянутой руки помощи он использует систему наказаний. В.Ф. Шаталов уверен в том, что систематически применяемые наставником карательные меры неизбежно приводят к их эмоциональному игнорированию со стороны обучающегося, предполагающему невосприимчивость к негативному педагогическому воздействию. Отсюда можно утверждать, что *эмоциональная закрытость ученика* метафорически коррелирует с *устойчивым иммунным ответом организма на внешний стимул*, которым, в свою очередь, и является наказание. Также отметим, что, помимо приобретения иммунитета к регулярно выражаемому порицанию или осуждению, обучающийся может ожесточиться и вступить с учителем в конфликтную ситуацию.

2. Концептуальная метафора ЗНАНИЕ – это ПИЩА репрезентирует «вкусное, осязательное восприятие концепта, которое позволяет выявить взаимосвязь между *физиологическими потребностями организма и процессом познания*» [Кабаченко 2007: 125].

1. *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].

2. *Не получая необходимой **обогащающей** ум пищи, он останавливается в своем развитии и даже идет назад* [Шаталов 1990: 322].

В.Ф. Шаталов убежден, что в первую очередь учитель должен адекватно оценивать познавательные способности членов ученического коллектива и применять индивидуальную образовательную траекторию как к активной, так и пассивной группе обучающихся. В частности, сильным ученикам целесообразно предлагать задания опережающего уровня сложности, создавать проблемные ситуации, способствующие самостоятельному поиску решения задачи, рекомендовать дополнительную литературу по пройденной теме. Перечисленные приемы организации учебно-воспитательного процесса направлены на удовлетворение познавательной потребности сильных обучающихся, а именно потребности в приобретении глубоких и разносторонних знаний по учебной дисциплине. Необходимость в получении активными представителями ученического коллектива знаний метафорически соотносится с обеспечением живого организма «высококалорийной пищей», выступающей обязательным условием его нормального функционирования. По отношению же к слабым учащимся наставнику следует придерживаться принципиально иного подхода: предоставлять возможность выполнять более легкий вариант упражнения, при этом подробно объясняя последовательность его решения. Итак, чтобы не навредить сильным и не потерять слабых, учитель обязан уделять равное внимание обеим группам обучающихся, способствуя поддержанию их познавательной активности и укреплению веры в собственные силы.

В.Ф. Шаталов отмечает, что вооружение учащихся глубокими и осмысленными знаниями, обогащение их нравственного опыта является ключевой задачей ментора в рамках образовательного процесса. С точки зрения В.Ф. Шаталова, своевременное обеспечение обучающихся информацией научного или воспитательного характера способствует формированию как интеллектуально-творческой, так и нравственно зрелой личности. В противном случае, если учитель не побуждает членов ученического коллектива к расширению кругозора и нравственному самосовершенствованию, то «продуктами» деятельности

наставника становятся пассивные обучающиеся, довольствующиеся лишь ранее приобретенными сведениями, не испытывающие острой необходимости в дальнейшем познавательном и духовно-нравственном развитии и даже опускающиеся на гораздо более низкую его ступень. Метафорическая корреляция транслируемого учителем опыта, необходимого для духовно-интеллектуального развития учащихся, и пищи как незаменимого источника энергии для живого организма не случайна: без нее процессы жизнедеятельности останавливаются, также как и останавливается личностный рост обучающихся без подкрепления соответствующими знаниями и практическими умениями.

3. Основанием для возникновения концептуальной метафоры **УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ** – это **ЛЕКАРСТВО** являются следующие систематические корреляции между метафорическими понятиями: 1) *сходные правила корректного использования*; 2) *перенасыщение приводит к нарушению работы объекта*; 3) *и то и другое можно вводить, применять, назначать* (рис. 3).



Рис. 3. Метафорическая проекция **ЛЕКАРСТВО** → **УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ**.

1. *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].

Ранее нами была выявлена и проанализирована концептуальная органистическая метафора со сферой-мишенью **УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ**,

свойственная педагогическим сочинениям С.Н. Лысенковой. Однако, если прежде в качестве сферы-источника выступал концепт ОРГАНИЗМ, то теперь понятийная сфера неметафорических смыслов обозначена концептом ЛЕКАРСТВО. Так, С.Н. Лысенкова проводит метафорическую параллель между объемом теоретического материала, предложенного для усвоения, и лекарственной дозой, поступающей в организм. С.Н. Лысенкова указывает на необходимость определения наставником оптимального количества учебной информации по той или иной теме, поскольку её переизбыток неизбежно приводит к целому ряду когнитивных нарушений у обучающихся: ухудшению памяти, снижению умственной работоспособности и концентрации внимания, изменению интенсивности восприятия, подобно тому как передозировка лекарственным препаратом влечет за собой функциональные расстройства жизненно важных органов. По этой причине С.Н. Лысенкова рекомендует распределять учебный материал на части, при необходимости корректировать временные рамки, отведенные на его изучение, включать дополнительные практические задания, способствующие глубокому осмыслению пройденного.

Между тем в педагогических текстах В.Ф. Шаталова нами было обнаружено устойчивое соответствие между вышеназванной сферой-источником ЛЕКАРСТВО и сферой-мишенью МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ. Отсюда можно сделать вывод о наличии принципиально иной концептуальной органистической метафоры МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ – это ЛЕКАРСТВО.

1. *Все разумными дозами. Только тогда методический прием, каким бы привлекательным он ни представлялся, имеет смысл [Шаталов 1990: 309].*

В приведенном фрагменте речь идет о методическом приеме ученического консультирования, направленного на установление сотрудничества между обучающимися путем совместной и самостоятельной деятельности по предупреждению ошибок. Более подготовленные ученики, заранее назначенные наставником консультантами, оказывают слабоуспевающим разъясняющую помощь при выполнении упражнений. В.Ф. Шаталов утверждает, что данный методический прием целесообразно применять на учебных занятиях по разным

предметам, однако с определенной периодичностью: не более одного раза в месяц. *Чрезмерная регулярность его использования вызывает снижение желаемой эффективности: указанный способ организации учебно-воспитательной деятельности трансформируется в увлекательную игру, создавая условия для обстановки иждивенчества. То же самое можно утверждать и о приеме лекарства: продолжительное потребление лекарственного препарата ухудшает его потенциальную действенность, вызывая привыкание.*

Наконец, педагогическим сочинениям М.П. Щетинина свойственна органистическая концептуальная метафора ШКОЛА – это ОРГАНИЗМ, предполагающая осмысление общешкольного коллектива как важнейшей единицы структурно-функциональной организации живого организма. На наш взгляд, основанием для метафорического переноса является: 1) *целостность и сложное внутреннее строение*; 2) *тесное взаимодействие структурных звеньев между собой*; 3) *наличие центральных и периферических элементов* (рис. 4).



Рис. 4. Метафорическая проекция ОРГАНИЗМ → ШКОЛА.

1. *<...> в сложнейшем **организме школы** нет мелочей, слаженность работы коллектива зависит от каждого из нас* [Щетинин 1986: 51].

М.П. Щетинин уверен, что *школа, равно как и человеческий организм, представляет собой систему, обладающую целостностью и сложным внутренним строением*. С точки зрения М.П. Щетинина, основными факторами достижения как поставленных учебно-воспитательных целей, так и нормального

функционирования клеток, тканей и органов является обеспечение постоянного взаимодействия между звеньями данных систем. Так, во-первых, учителям-предметникам следует придерживаться единых методических приемов и средств, стиля общения с ученической аудиторией, требований, предъявляемых к обучающимся в ходе учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, классный руководитель, сотрудничая с учителями, должен содействовать повышению уровня успеваемости и воспитанности учащихся посредством своевременно проведенных бесед: ведь именно классный руководитель способен добиться того, чтобы ученик сам осознал необходимость личностного роста. «Айсбергом» устройства школы выступает ее администрация, в задачи которой входит оперативное решение комплекса проблем, поступающих от учителей, классных руководителей и обучающихся. В довершение всего условия для комфортной образовательной среды создает заведующий хозяйством: на его плечи возложена ответственность за сохранность школьного имущества. Таким образом, *координация действий педагогических сотрудников, их гибкость в процессе совместного труда являются предпосылкой слаженной работы школы, подобно тому как согласованность действий элементов организма выступает фактором его адекватной жизнедеятельности.*

В связи с тем, что областью профессиональных интересов Е.Н. Ильина является преподавание литературы, в основе процесса метафоризации, отраженного в текстах педагога-новатора, лежит взаимодействие сферы-источника ОРГАНИЗМ и сферы-мишени КНИГА. В первую очередь нами была выделена органистическая концептуальная метафора ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ книги – это СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА организма:

1. *Как органы относятся ко всему организму, так и деталь к целому* [Ильин 1988: 73].
2. *Прием художественной детали наталкивает на необычный путь, своего рода метод анализа: от «клеточки» текста – к целому* [Ильин 1987: 209].

В приведенных фрагментах обнаруживается метафорическое соотнесение *детали художественного произведения и «части организма, имеющей определенное назначение»* [Ожегов 2005: 585], *то есть органа*. Данное сопоставление имеет под собой определенное метафорическое основание: *координированные взаимоотношения органов поддерживают целостность организма, тогда как их нарушение приводит к системным сбоям*. Художественный текст также является единым, нерасчлененным образованием, для глубокого и осмысленного понимания которого необходимо принимать во внимание все многообразие выразительных подробностей, используемых автором. Ведь именно они, прежде всего, создают художественный образ героя произведения: указывают на индивидуальные черты его внешности, раскрывают характер и мотивы поступков. Кроме того, художественные детали воспроизводят особенности обстановки, в пределах которой разворачивается сюжет повествования. Наконец, указанные предметно-психологические элементы текстового пространства нередко служат средством экспликации авторского мнения по тому или иному проблемному вопросу. Следовательно, игнорирование комплекса художественных деталей неизбежно влечет за собой искажение содержания прочитанного, его некорректное истолкование. По этой причине Е.Н. Ильин указывает на необходимость анализа изобразительных средств создания вторичной действительности, задающего особый вектор изучения художественного произведения, – движение от системы значимых образов ко всему текстовому пространству.

Также в педагогических трудах Е.Н. Ильина выявлены метафорические выражения, объективирующие органистическую концептуальную метафору **КНИГА – это ОРГАНИЗМ**. Автор присваивает книге ряд физиологических состояний живого тела.

1. *Книга живет в памяти учеников не страницами и главами, а яркими деталями* [Ильин 1987: 214].
2. *Книга, как и мы, должна уставать, стареть* [Ильин 1988: 170].

Важность постижения предметно-образного содержания детали в процессе интерпретации художественного текста метафорически поддерживается тезисом Е.Н. Ильина, который гласит, что воспоминания ученического коллектива о книге связаны не с воссозданием ее формальной организации, а с реконструкцией существенных выразительных подробностей художественной реальности, эксплицирующих внешний и внутренний облик персонажей, символический характер пейзажа и интерьера. Апелляция к художественным деталям предоставляет обучающимся восстановить сюжет произведения, а также предаться многообразию чувств, вызванных книгой. Таким образом, *художественный текст обретает жизнь*, которая, в свою очередь, метафорически коррелирует с *особой формой существования организма*.

В главе «Педагогический перекресток» [Ильин 1988: 170] Е.Н. Ильин заявляет, что наличие заполненных книжных стеллажей отнюдь не сигнализирует о вдумчивом читателе, поскольку книги могут быть незаслуженно забыты владельцем: долгое время они молчаливо пылятся на полках библиотеки, и только иногда рука хозяина касается их страниц. По этой причине Е.Н. Ильин глубоко убежден, что разумнее иметь несколько, но многократно прочитанных книг, чем арсенал фолиантов, лишь заполняющих свободное пространство в шкафу. С точки зрения автора, работа с «пожившими», отреставрированными книгами приносит более зримые результаты: аккуратно вложенные закладки, вынесенные на поля замечания стимулируют читательский интерес. Е.Н. Ильин уверен, что, подобно организму, старые, «рабочие» книги *обладают жизнью: им свойственны те же биологические состояния старения и утомляемости, что и живому телу*. К сожалению, какое бы бережное отношение к книгам ни было, со временем они все равно изнашиваются, как и изнашивается человеческий организм.

Для педагогических сочинений Е.Н. Ильина также характерна органистическая концептуальная метафора со сферой-источником ПИЩА и сферой-мишенью КНИГА. В данном случае *знакомство с книгой* метафорически осмысливается в терминах процесса *приема продуктов питания*. Основанием для

указанного метафорического переноса является: 1) *источник насыщения объекта*; 2) *можно пробовать, потреблять* (рис. 5).



Рис. 5. Метафорическая проекция ПИЩА → КНИГА.

1. *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].*

Мировое литературное наследие поистине обширно: в него входят произведения русских и зарубежных авторов, различные по тематической направленности и видо-жанровой отнесенности. Очевидно, что юному читателю становится весьма непросто найти свою книгу среди их широкого разнообразия. Учащемуся требуется составить представление о ряде художественных произведений, чтобы отобрать те, которые коррелируют с его интересами и убеждениями. Последовательное прочтение учеником значительного числа книг, предшествующее определению спектра художественных текстов, отвечающих его вкусовым предпочтениям, метафорически соотносится с дегустацией продуктовых товаров перед покупкой. Отсюда можно сделать вывод о том, что процесс поглощения обучающимся книг сравним с процессом потребления организмом пищи.

Таким образом, в работах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина наблюдается частичное структурирование педагогической реальности метафорическим концептом ОРГАНИЗМ. Отметим,

что когнитивная сфера-источник ОРГАНИЗМ вступает в устойчивое взаимодействие сразу с несколькими когнитивными сферами-мишенями. Так, например, для педагогических сочинений С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина характерна концептуальная органистическая метафора УЧЕНИК – это ОРГАНИЗМ. Между тем данная метафора осмысливается авторами неодинаково, что приводит к её членению на три разновидности: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННАЯ РЕАКЦИЯ ученика – это ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ОРГАНИЗМА; ЗНАНИЕ – это ПИЩА; УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ – это ЛЕКАРСТВО. Понимание и переживание эмоционально-чувственного отклика обучающегося в терминах адекватной работы организма свойственно педагогическим сочинениям В.Ф. Шаталова и М.П. Щетинина. 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. Установление метафорической связи между концептами УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ и ЛЕКАРСТВО присуще трудам С.Н. Лысенковой. Кроме того, в педагогических текстах указанных авторов найдены уникальные метафорические выражения, объективирующие органистическую концептуальную метафору со сферой-источником ОРГАНИЗМ: УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ – это ОРГАНИЗМ (С.Н. Лысенкова); УЧЕБНЫЙ ТРУД – это ОРГАНИЗМ (В.Ф. Шаталов); МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ – это ЛЕКАРСТВО (В.Ф. Шаталов); ШКОЛА – это ОРГАНИЗМ (М.П. Щетинин). Применительно к педагогическим сочинениям Е.Н. Ильина представляется возможным выделить такие органистические концептуальные метафоры, как ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ книги – это СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА организма; КНИГА – это ОРГАНИЗМ; КНИГА – это ПИЩА.

2.3. Концептуальная метафора со сферой-источником РАСТЕНИЕ

В связи с традиционностью и естественностью природных образов для русского мировоззрения концептуальные метафоры с данной сферой-источником выступают в качестве одних из ключевых метафор в педагогическом дискурсе.

Известно, что «растения, порождающая их земля и общая идея плодородия достаточно активно используются в процессе концептуализации с древнейших времен. Со времен язычества растениям и породившей их земле приписывались особые функции, с ними связывался культ предков, разного рода обряды и ритуалы» [Кондратьева 2006: 75].

Выявленные нами растительные концептуальные метафоры представляют собой стабильные соответствия между сферой-источником РАСТЕНИЕ и сферой-мишенью, именующей ряд различных объектов педагогической действительности (приложение 3). Так, например, в педагогических сочинениях Е.Н. Ильина конечная понятийная сфера ОТМЕТКА частично структурирована исходной понятийной областью ПЛОД, трактуемой как «часть растения, развивающаяся из завязи цветка и содержащая семена» [Ожегов 2005: 674]. Отсюда можно сделать вывод о наличии в трудах педагога-новатора индивидуальной растительной метафоры ОТМЕТКА – это ПЛОД растения.

1. *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].

В указанном фрагменте Е.Н. Ильин проводит метафорическую параллель между неудовлетворительной отметкой и плодом злакового растения, то есть зерном. *Подобно тому как просыпанная крупа наносит значительный урон владельцу, занесенный в журнал ряд двоек в одинаковой степени причиняет душевный вред как ученику, так и учителю.* Во-первых, обилие отрицательных отметок парализует мотивацию у обучающихся к творческо-познавательной деятельности, подрывает их веру в педагогическую справедливость и собственные силы. Во-вторых, испытываемое учителем бессилие в контроле эмоционально-личностной сферы, иной раз приводящее к выставлению несправедливых отметок, дискредитирует его как профессионала. Е.Н. Ильин отмечает, что прямая обязанность наставника – уметь преодолевать неприятные

переживания, не допускать вымещения на обучающихся эмоционального напряжения.

Кроме того, в педагогических текстах Е.Н. Ильина выявлена метафорическая корреляция между когнитивной структурой источника ПЛОД и когнитивной структурой мишени ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО. Таким образом, возникает растительная концептуальная метафора ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО – это ПЛОД растения. Мы полагаем, что основанием для данного метафорического переноса является: 1) *стадиальность развития*; 2) *созревание, рост, обретение законченной формы* (рис. 6).



Рис. 6. Метафорическая проекция ПЛОД → ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО.

1. *Не бойтесь идти своим путем! <...> Мастерство должно созреть!*
[Ильин 1987: 265]

Данное метафорическое выражение, объективирующее растительную концептуальную метафору ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО – это ПЛОД, содержится в главе «Советы начинающим» [Ильин 1987: 263-270], входящей в состав педагогического труда Е.Н. Ильина «Искусство общения». Автор рассуждает над тем, какими профессиональными качествами должен обладать молодой учитель. Е.Н. Ильин убежден, что, прежде всего, начинающему специалисту следует перенимать успешный опыт у старших коллег, однако впоследствии необходимо конструировать индивидуальную модель

педагогического поведения. Отсутствие слепого копирования манеры других учителей, сравнение себя настоящего с самим же собой в прошлом, акцентирование внимания на едва заметных достижениях, регулярное оценивание результатов профессиональной деятельности являются важными этапами становления педагогического мастерства. Таким образом, *высокое искусство обучения и воспитания* метафорически соотносится с *плодом растения: ему, как и плоду, присущи определенные ступени развития, предшествующие принятию видимой формы.*

В педагогических трудах В.Ф. Шаталова обнаружена растительная концептуальная метафора УЧЕНИК – это ПЛОД растения, в пределах которой субъект образовательного процесса определяется как конечный пункт развития цветка растения.

1. *И все они, все до единого – вчерашние наши ученики, плоды нашей с вами многолетней «воспитательной» работы!* [Шаталов 1987: 204]

В.Ф. Шаталов считает, что формирование системы духовно-нравственных ценностей у учащихся, осознанного отношения к трудовой, научной и творческой деятельности, признания ценности образования и самообразования, способности к выстраиванию конструктивного взаимодействия, основанного на взаимопонимании, осмысленного следования правилам здорового и экологически целесообразного образа жизни непосредственно зависят от наставника, который является вдохновляющим примером для подражания ученического коллектива. Следовательно, непрерывное оказание корректирующего педагогического воздействия способствует становлению гармоничной личности обучающегося. На основании эталонного поведения наставника «вчерашний» ученик придерживается соответствующих морально-нравственных принципов, позволяющих успешно ориентироваться в современном социуме. Однако сознательному принятию правильного выбора жизненного курса учащимися предшествует постепенное развитие наставником их личностных характеристик. *Равным образом, и растение не приносит мгновенных плодов. Их появление*

обусловлено длительным выполнением таких процедур ухода, как полив, удобрение, устранение всходов сорняков.

Педагогическим сочинениям Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова свойственна метафорическая проекция, возникающая между взаимодействующими когнитивными структурами знаний – сферой-источником МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО) и сферой-мишенью, представленной в виде отдельных компонентов учебно-воспитательного процесса.

Анализируя функционирование концепта ДЕРЕВО в русской поэзии, В.А. Маслова подчеркивает, что хотя «растительность – низшая форма жизни, но именно в ней можно рассмотреть и через нее постичь изначальные закономерности бытия» [Маслова 2018: 162-163].

1. *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].
2. *От пожелтевших листов, как от осенних кленов, веет загадкой* [Ильин 1988: 170].
3. *Учительница задала вопрос всему классу, и почти в тот же момент над партами поднялся лес нетерпеливых рук* [Шаталов 1990: 153].

В главе «Открывать перспективу» педагогического труда Е.Н. Ильина «Искусство общения» [Ильин 1987: 260-262] метафорически репрезентирована растительная концептуальная метафора СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ – это МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО). Автор убежден, что при оценке понимания содержания художественного произведения учителю следует сосредоточивать внимание на позитивной динамике учебных достижений учащегося, которая находит отражение в отметках, приносящих ему радость и удовлетворение. *Достигнутые обучающимся результаты, служащие отправной точкой на творческо-познавательном пути, метафорически коррелируют с плодоносящим, а значит, и жизнеспособным деревом.* Так же и положительная отметка может «оживить» членов ученического коллектива, внушить им непоколебимую уверенность в себе. Вместе с тем негативная отметка, полученная

учащимся, метафорически отождествляется с деревом, лишенным листьев и ветвей. *Подобно растению, остановившемуся в своем развитии, обучающийся*, в таблице успеваемости которого отображены лишь двойки и колы, становится скованным на учебном занятии, теряет интерес к анализу художественного произведения, ощущая себя беспомощным и безнадежным. В указанной главе Е.Н. Ильин особо отмечает: «Ничто так не вредит уроку литературы, как двойка» [Ильин 1987: 260]. В связи с этим, педагог подчеркивает необходимость применения иной шкалы успеваемости, которая предполагает, помимо концентрации учителя на положительных изменениях обучающихся, учет не столько уровня их теоретической подготовки, сколько степени эмоциональной вовлеченности. По этой причине Е.Н. Ильин считает, что в первую очередь наставник должен определить критерии оценки эмоционально-чувственного восприятия ученической аудитории. Так учитель приобретает возможность выявить, на какой стадии развития находится эмоционально-чувственная сфера учащихся, и определить комплекс дидактических приемов и средств, способствующих её гармонизации.

Для педагогических сочинений Е.Н. Ильина характерно метафорическое осмысление концепта КНИГА в терминах концепта МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО). Так складывается растительная концептуальная метафора КНИГА – это МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО). Е.Н. Ильин утверждает, что потрепанная, рабочая книга является хроникой преподавательской жизни: она бережно хранит вложенные ранее учителем закладки, вынесенные им на поля замечания. Е.Н. Ильин считает, что оставленные наставником пометки, служат ему светлым напоминанием об учебных годах, проведенных уроках, горящих лицах воспитанников. Читать дерево, как открытую книгу, позволяет рассмотрение его годичных колец. Широкие круги, расходящиеся по древесине, сигнализируют о дождливом периоде, а тонкие – о засушливом. Кольца деревьев также дают информацию о толщине снежного покрова, лесных катастрофах, перепадах температуры воздуха и даже глобальных изменениях климатической системы. *Следовательно, древесные отметины предоставляют важные сведения*

экологам, историкам, археологам, искусствоведам, подобно тому как книга – учителю.

В главе «Не вызывайте его» работы В.Ф. Шаталова «Педагогическая проза» [Шаталов 1990: 153-155] концепт УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ метафорически сопоставляется с концептом МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО). Отсюда возникает растительная концептуальная метафора УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ – это МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО). *Так же как и стволы деревьев, составляющие лесное пространство, уходят в небесную высь, обучающиеся, имеющие страстное намерение разрешить поставленную учителем проблемную задачу, поднимают руки вверх.* В.Ф. Шаталов обращает особое внимание на острое чувство нетерпения, испытываемого учащимися во время ожидания выбора наставником сиюминутного счастливчика, которому предстоит сформулировать личное мнение по предложенному вопросу. Между тем в течение всего процесса обучения длиною в одиннадцать лет отнюдь не всегда активные ученики получают возможность высказать собственную точку зрения касательно изучаемой темы. Как следствие, затаенная в глубине души обида, раздражение, зависть дает начало эгоизму и высокомерию в поведении. С позиций В.Ф. Шаталова, учителю следует непременно объяснить учащимся, что на занятии он передает слово не столько желающим, сколько тем, кто в большей степени нуждается в ответе. Так наставник способствует формированию у воспитанников позитивных качеств характера: скромности, благородства и уважения к окружающим.

Наряду с этим, в педагогических сочинениях Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова присутствует ряд метафорических выражений, эксплицирующих растительную концептуальную метафору УЧИТЕЛЬ – это САДОВНИК. В основе данной метафоры лежит метафорическое *соотнесение педагогических действий с действиями, совершаемыми работником по уходу за садом.* В целом можно отметить следующие характеристики, общие для обозначенной сферы-источника и сферы-мишени: 1) *правильное применение знаний о природных законах развития*

дает и тому и другому возможность поддержать рост объекта; 2) неумение следовать естественным законам приводит к нанесению вреда объекту (рис. 7).



Рис. 7. Метафорическая проекция САДОВНИК → УЧИТЕЛЬ.

1. Многие годы меня как учителя литературы удручало некое высокомерие школы, вежливо игнорирующей опыт семьи, в широком смысле – жизни. <...> Восхищаясь нянями, бабушками, мы, однако, упрямо учимся только у докторов наук. По сути, мы сами **обрезаем** какой-то важный **корень национальной культуры, духовного опыта приобщения к книге** [Ильин 1988: 163].
2. **Литература** стала для меня **почвой**, куда я **высаживаю** юные **ростки** [Ильин 1988: 218].
3. В творческих поисках легких побед не бывает! Если это будет осознано учеником и станет направляющим фактором в его учебных буднях, то можно с уверенностью сказать, что **зерна труда учителя** попадут в **благодатную почву** и **дадут** **добрые всходы** [Шаталов 1990: 211].
4. 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].

Е.Н. Ильин отмечает, что учитель и – шире – школа неоправданно пренебрегает сотрудничеством с семьями обучающихся и наивно полагает, что ключ к истинному знанию находится в руках заслуженных ученых. Между тем именно домочадцы нередко оказывают на ум и сердце ребенка значительно большее влияние, чем доктора наук, в сущности, далекие от живого поэтического слова. Е.Н. Ильин сожалеет об отсутствии на уроках словесности глубокого и осмысленного (прежде всего самим педагогом) анализа образа матери Н.А. Некрасова, открывшей ему мир литературы, роли бабушки М. Горького в приобщении будущего писателя к поэзии. В связи с этим, Е.Н. Ильин справедливо утверждает, что, не беря во внимание семейный опыт, наставник непременно ограничивает понятие национальной культуры, исключая несравненно важное ее звено. Таким образом, *в метафорическом понимании национальная культура выступает растением, семейная мудрость – корнем растения, а учитель – садовником, обрезаящим этот корень.*

В параграфе «Главное образование» педагогического труда Е.Н. Ильина «Путь к ученику» [Ильин 1988: 217-220] отмечена метафорическая корреляция учителя, воспитывающего личность обучающихся, и садовника, выращивающего молодые саженцы. *Подобно специалисту по уходу за садом, который стремится выводить здоровое и сильное растение, настоящий учитель, прежде всего, озабочен тем, чтобы его ученики стали добропорядочными людьми, достойными гражданами своего Отечества.* С позиций Е.Н. Ильина, литература является благодатной почвой для развития духовно-нравственных качеств у обучающихся, осознания ими ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества. С легкой руки учителя-словесника учащиеся впитывают в себя духовную субстанцию, также как и растения поглощают воду и питательные вещества, извлекаемые из почвы. Следовательно, становление благородной личности ученика во многом обусловлено воспитательной работой, систематически проводимой учителем. Если же наставник не обеспокоен проблемой формирования высоконравственного облика учащегося, то «продуктом» его педагогической деятельности окажется эгоист и иждивенец. В равной степени и

садовник, обеспечивающий ненадлежащий уход за молодым ростком, получит не что иное, как хилое растение.

По мнению В.Ф. Шаталова, центральный дидактический принцип, требующий обязательного закрепления в сознании обучающихся, состоит в том, что творческо-поисковому процессу не свойственен быстрый и легкодостижимый успех. Следовательно, наставник должен содействовать пониманию ученическим коллективом необходимости труда, доведения начатого до конца, усердной борьбы с возникающими трудностями. Данная идея должна стать для учащихся руководящим ориентиром, определяющим их учебную деятельность. Ведь, как утверждает В.Ф. Шаталов, только в этом случае можно утверждать о том, что зерна учительского труда, – комплекс знаний, умений, навыков, нравственно-патриотических ценностей, социальных предписаний, переданных учащимся, – прорастут. Тем самым *наставником будут заложены зачатки адекватности познавательных мотивов у учеников, подобно тому, как садовником – семена растений в почве.*

Отметим, что в педагогических сочинениях В.Ф. Шаталова вышеназванные концепты «зерно», «всходы», помимо объекта и результата познавательной деятельности, символизируют морально-нравственные категории, развиваемые у обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса. Так, В.Ф. Шаталов считает, что ключевым элементом становления нравственной сферы учащихся является умение проявлять искреннюю радость за успехи товарищей. Только в этом случае «зерна добра», то есть душевной теплоты, толерантности, дружелюбия, участливого отношения к окружающим, оставленные наставником в сердцах учеников, выступают ядром формирования у последних системы фундаментальных морально-нравственных ценностей. Отсюда становится вполне естественным метафорическое отождествление *учителя, вселяющего в детскую душу семя духовности, и садовника, высаживающего в грунт семя растения.*

Кроме того, педагогическим трудам С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина присущи растительные концептуальные метафоры со

сферой-источником РАСТЕНИЕ. В качестве сферы-мишени выступает ряд объектов педагогической реальности (приложение 3).

1. *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].
2. *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].
3. *Избавленные от унижающего страха перед двойкой, дети обретают уверенность, мажорное мировосприятие, оптимизм; **нет питательной почвы** для зависти, эгоизма, нечестности, зазнайства: все умеют и любят трудиться на совесть* [Шаталов 1990: 264].
4. ***Активность интеллектуальных сил**, свойственная раннему возрасту, **произрастает** из высокой активности двух взаимосвязанных форм мышления: словесного и образного* [Щетинин 1986: 11].
5. ***Коллектив** – это всегда **соцветие**, гармония, единство индивидуальностей* [Щетинин 1986: 34].
6. *Учение не должно быть насилием над природой, не должен быть горьким **корень учения*** [Щетинин 1986: 55].
7. *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].

С.Н. Лысенкова отмечает, что уже в первом классе младшеклассников принято делить на сильных и слабых. Преуспевающих учеников направляют в специализированные классы, а отстающих – в общеобразовательные, или отсевные. Вместе с тем зачастую «отсевные» обучающиеся ничуть не уступают в

уровне общего психического и интеллектуального развития тем, кого с самого начала определили в параллельный класс, а лишь требуют больших временных затрат на усвоение учебного материала. Однако учитель, по обыкновению, несправедливо вешает на таких детей ярлыки трудных учеников. *Младшеклассники*, причисленные школьной администрации к числу «*неуспевающих*», метафорически сопоставляются с *сорными растениями*: их *отграничивают от «успешных» учащихся подобно тому, как средство прополки освобождают грядку с культурными растениями от соседствующих сорняков*. Отсюда возникает концептуальная метафора **ОТСТАЮЩИЙ УЧЕНИК** – это **СОРНЯК**. Заведомо «слабые» младшеклассники обречены на формирование заниженной самооценки: в голове обучающихся невольно закрепляется мысль о собственной безнадежности, априорной невозможности идти наравне с «лучшими». С.Н. Лысенкова подчеркивает, что сегодня учителя начальной школы действительно ждут, что поступающие уже умеют читать, писать, считать. Поэтому в заключение С.Н. Лысенкова дает родителям ценный совет: ««Если вы хотите, чтобы ваш ребенок не попал в класс выравнивания, не испытал горькой судьбы отстающего, готовьте его к школе сами!» [Лысенкова 1997: 3].

В.Ф. Шаталов метафорически сопоставляет **СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**, избранный учителем в ходе изложения новой учебной информации, с **РАСТЕНИЕМ**. В частности, автор рассуждает об эффективности авторитарного изложения, который подразумевает самостоятельное введение учителем новых знаний, умений и навыков при минимальном сотрудничестве с классом. Учащиеся же внимательно слушают объяснения наставника по изучаемой теме, записывают в рабочие тетради ключевые понятия, прежде неизвестные способы решения задач. Вместе с тем они не выступают пассивными субъектами учебно-воспитательного процесса: размышляя, ученики следят за развитием мысли учителя. Учитель, в свою очередь, стремится вызвать в памяти обучающихся уже существующие представления, содействует выявлению ими сходств и различий данных представлений. Однако, по мнению В.Ф. Шаталова, наставнику следует применять авторитарный стиль изложения новых теоретико-практических

сведений в исключительных случаях, когда ранее приобретенные знания учащихся осмыслены и упорядочены. Только в этих условиях *указанная форма изложения материала, подобно растению, принесет достойные плоды*, представленные в виде сформированных предметных компетенций у обучающихся.

В.Ф. Шаталов осмысляет процесс **ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ** обучающегося с зарождением **РАСТИТЕЛЬНОГО ОРГАНИЗМА**. *Подобно тому, как выращивание любого вида растений требует, прежде всего, качественной, плодородной почвы, формирование индивидуальных характеристик у учащихся осуществляется на некоторой ориентировочной основе*. Ведь как отрицательные, так положительные личностные параметры обучающихся не получают развития в том учебно-воспитательном пространстве, где для их проявления не создано абсолютно никаких условий. Отметим, что если учитель организует благоприятную образовательную среду, в пределах которой ученики не испытывают постоянной тревоги перед неудовлетворительной отметкой, то они, разумеется, постепенно приобретают уверенность в собственных силах, радуясь большим и малым победам, достигнутым честным путем. В.Ф. Шаталов подчеркивает, что в комфортной психологической обстановке каждый отдельный ученик испытывает неподдельный интерес к учению, получает удовольствие от трудовой деятельности, разделяет свой успех с товарищами.

В главе «Гипотеза» работы М.П. Щетинина «Объять необъятное: Записки педагога» [Щетинин 1986: 9-13] зафиксировано понимание и переживание метафорического концепта **ИНТЕЛЛЕКТ** обучающегося в терминах метафорического концепта **РАСТЕНИЕ**. *Субстратом для роста и развития растительного организма является почва, снабжающая его водой, воздухом и питательными веществами. Что же касается интеллектуальной деятельности учащегося, то своеобразной «почвой» ее формирования метафорически выступает высокий уровень активности основных видов мыслительного процесса*. Так, например, словесно-логическое (вербальное) мышление, предполагающее оперирование логическими понятиями и категориями, позволяет

обучающемуся решать учебные задачи, основываясь не на видимых свойствах конкретных предметов, а на внутренних, существенных их признаках и отношениях. В свою очередь, наглядно-образное мышление, реализующееся на базе полученных представлений, способствует совершенствованию у учащегося навыков анализа, сравнения, генерализации образов реально воспринимаемых объектов, тем самым стимулируя его воображение. Таким образом, М.П. Щетинин приходит к выводу, что интеллектуальная активность младшего школьника неразрывно связана с динамическим характером обозначенных разновидностей мыслительной деятельности.

М.П. Щетинин проводит метафорическую параллель между **УЧЕНИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ** и **СОЦВЕТИЕМ**. *Подобно тому, как цветки одного годичного побега растения дифференцируются по форме, размеру, расположению, количеству лепестков, образующих их венчик, учащиеся, входящие в ученический коллектив, отличаются друг от друга физическим и духовным развитием, творческо-познавательными возможностями, эмоционально-психологическим самочувствием, интересами, увлечениями, взглядами на окружающий мир.* Более того, как правило, не все цветки, собранные в соцветие, распускаются в одно и то же время. Так и отдельные члены ученического объединения позже других раскрывают свои внутренние способности, выражают мнение по тому или иному вопросу, обнаруживают инициативность в учебно-воспитательном процессе. С точки зрения М.П. Щетинина, функционирование детского коллектива как единого гармоничного целого возможно лишь тогда, когда каждый ученик представлен в нем крупным планом, за что, в свою очередь, ответственен наставник.

М.П. Щетинин глубоко убежден, что учебный процесс не должен вызывать у учащихся отторжение и неприязнь. Иными словами, в индивидуальном сознании отдельных членов детского коллектива не должен быть поставлен знак равенства между учением и мучением. Ведь, по мнению М.П. Щетинина, учебная деятельность имеет в своей основе «развитие, раскрытие природы» [Щетинин 1986: 55]. Поддержание высокого уровня мотивации обучающихся к учебе,

расширению границ мировосприятия, обогащению познавательного опыта, творчеству, несомненно, лежит на плечах наставника. Именно он помогает ученикам сделать первое и, пожалуй, самое значительное открытие – обнаружить собственные способности, а возможно, и талант. М.П. Щетинин считает, что учитель и ученики выступают соавторами в работе над непрерывным совместным совершенствованием. Данное учебное взаимодействие носит исключительно позитивный характер, поэтому его корень не может быть «горьким». Отметим, что *благоприятная основа УЧЕНИЯ* как залог формирования успешной личности метафорически отождествляется с *подземной частью РАСТЕНИЯ*, из которого при правильном уходе вырастает крепкий стебель.

В главе «Урок, где нужно не успеть...» Е.Н. Ильин [Ильин 1988: 151-154] отмечает, что книга оказывает сильное воздействие на нравственный облик читателя. С точки зрения педагога-новатора глубокое размышление читательской аудитории над комплексом философских, социальных, эстетических проблем, поставленных в художественном произведении, способно трансформировать ее ранее сформированную систему духовно-нравственных ценностей. Ведь книги учат принимать правильные решения в трудной жизненной ситуации, избегать ловушек, которые так или иначе подстерегают каждого, прислушиваться к голосу сердца, сочувствовать и сопереживать. Таким образом, в книгах заключены ценные советы, позволяющие жить по принципам благоразумия. Вместе с тем какие-то мысли, вложенные в художественное произведение, читательская публика может не перенять, в то время как другие – взять себе на вооружение. Тем не менее существенные для читателя *идеи непременно проникают* в его сознание, подобно тому, как *сок, выделяемый растениями, поглощается насекомыми*. Отсюда рождается концептуальная метафора СОДЕРЖАНИЕ книги – это НЕКТАР.

Итак, в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина нами было выявлено и проанализировано 17 растительных концептуальных метафор. Отметим, что сферой-источником трех растительных метафор выступает концепт ПЛОД (18% от общего числа

концептуальных метафор). Подобные концептуальные метафоры характерны для педагогических трудов В.Ф. Шаталова и Е.Н. Ильина. Между тем авторы осмысливают сущность концепта ПЛОД в терминах сущностей различных педагогических объектов и феноменов. В.Ф. Шаталов метафорически соотносит указанный концепт с концептом УЧЕНИК, в то время как Е.Н. Ильин – с концептами ОТМЕТКА и ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО. Отсюда рождаются следующие растительные концептуальные метафоры: УЧЕНИК – это ПЛОД (В.Ф. Шаталов); ОТМЕТКА – это ПЛОД (Е.Н. Ильин); ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО – это ПЛОД (Е.Н. Ильин). Кроме того, нами было найдено три концептуальные метафоры с когнитивной сферой-источником ДЕРЕВО (МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ) (18%). Данные растительные метафоры также свойственны педагогическим текстам В.Ф. Шаталова и Е.Н. Ильина. В частности, в ходе рассуждения В.Ф. Шаталов использует растительную концептуальную метафору УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ – это ДЕРЕВО, а Е.Н. Ильин прибегает к метафорам СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ – это ДЕРЕВО; КНИГА – это ДЕРЕВО. Наряду с этим, нами было обнаружено четыре растительных метафоры, в которых метафорический концепт УЧИТЕЛЬ частично структурирован метафорическим концептом САДОВНИК (23%). Указанные метафоры вновь получили метафорическое отражение лишь в педагогических сочинениях В.Ф. Шаталова и Е.Н. Ильина. Следовательно, мы можем сделать вывод, что большая часть рассмотренных концептуальных метафор присуща именно вышеупомянутым педагогам-новаторам. Наконец, нами были исследованы растительные концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТЕНИЕ (41%), частота объективации которых различна в работах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина.

2.4. Концептуальная метафора со сферой-источником ПУТЬ

Н.С. Степанова отмечает включение концептуальной сферы ПУТЬ в состав ключевых метафорических концептов, отражающих элементы естественного опыта человека и структурирующих его менее конкретные знания об окружающем мире [Степанова 2016: 32]. Основанием для этого является

пространственная сущность метафоры движения по пути, которая и позволяет переосмыслять другие концепты [Боброва 2013: 28].

Установлено, что в педагогических трудах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина с наибольшей регулярностью используется концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ПРОВОДНИК в пути. Мы считаем, что основанием для метафорического переноса является: 1) указание правильного пути; 2) ликвидация препятствий, возникающих на пути; 3) предупреждение об угрозе оказаться на неправильном пути; 4) обладание значительным профессиональным опытом (рис. 8).



Рис. 8. Метафорическая проекция ПРОВОДНИК → УЧИТЕЛЬ.

1. *Идя по проложенной учителем «лыжне», он [примеч.: ученик] как бы осваивает каждый свой шаг, постигая, что, как и почему он делает [Лысенкова 1997: 5].*
2. *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].*
3. *Вместе с тем к «моему» можно прийти наиболее коротким путем только через осознание «мы», уважения «я» других [Щетинин 1986: 65].*

4. *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].
5. *Непосредственно и напрямую обращен он [примеч.: урок] к нравственной высоте, на которую нелегко подняться. Подняться и поднять ученика, чтобы и тот ахнул от огромности мира, собственной значимости в нем и ответственности за него* [Ильин 1988: 149].
6. *Особой ценностью становится сегодня это эфемерное, невесомое и, однако, существующее – душа. Рассказывать о ней – мало; до нее нужно добраться: пробуждать, побуждать* [Ильин 1988: 214].
7. *С ними, с ребятами, а не только с профессорами филологии делаю самые первые шаги по нехоженным тропам искусства* [Ильин 1987: 216].

В работе «Я читаю, я считаю, я пишу» [Лысенкова 1997] С.Н. Лысенкова метафорически сопоставляет учителя с проводником, указывающим обучающимся путь к знаниям. Определяя направление деятельности воспитанников, наставник постепенно приоткрывает им завесу неизвестного. Ученики, в свою очередь, следуют за учителем по намеченной тропе, стараясь не отставать. Чувствуя тепло и поддержку, исходящую от наставника, учащиеся освобождаются от страха неудачи, в полной мере осознают предмет своей деятельности, необходимость в ее совершении, а также конкретные шаги, которые требуется предпринять для достижения желаемого результата. Все это способствует осмысленному и продуктивному продвижению обучающихся вперед – навстречу новому. С.Н. Лысенкова отмечает, что в указаниях со стороны учителя особенно нуждается младшие школьники, ведь им только предстоит овладеть существенным количеством общих учебных умений и навыков, главным из которых является письмо. С.Н. Лысенкова считает, что в основе методики обучения младшекласников письму должен лежать следующий прием: учитель записывает карандашом черты, буквы, а ученики впоследствии обводят их ручкой. С точки зрения С.Н. Лысенковой, «зрительная опора позволяет не потеряться ребенку

перед листом бумаги, перед значительной пока еще для него трудностью – нарисовать букву» [Лысенкова 1997: 5].

В.Ф. Шаталов утверждает, что ключевая задача настоящего учителя состоит в ликвидации многообразных препятствий, возникающих в ходе обучения. С точки зрения автора, искусный *наставник, подобно путешественнику, преодолевающему труднопроходимые участки маршрута, обходит стороной учебные задачи, которые на данный момент учащиеся не могут выполнить в силу отсутствия достаточного объема знаний*. Другими словами, учитель, лавируя между определенными упражнениями и познавательными возможностями обучающихся, организует учебный процесс так, чтобы каждый отдельный ученик оказывался способен решить поставленную перед ним проблему теоретического или практического характера. Отсюда можно сделать вывод о том, что требования, предъявляемые учителем к учащимся на занятии, не должны опережать их познавательную готовность. В противном случае в учебной деятельности школьников возникнут познавательные барьеры, которые в общей сложности приведут к неуспеваемости и снижению работоспособности. В.Ф. Шаталов глубоко убежден, что учителю следует учитывать исходный уровень знаний и опыта обучающихся и вести их за собой по проторенным «дорогам мышления»: при извлечении нужной информации опираться лишь на уже сформированные логические методы и приемы, тем самым сохраняя преемственность и целостность образовательной среды.

По мнению М.П. Щетинина, учитель играет важную роль в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Он выступает *духовным проводником, помощником, вдохновителем для учащихся*, который принимает участие в их духовно-нравственном обогащении. Наставник развивает у учеников способность понимать собственную сущностную индивидуальность: осознавать личные интересы, склонности, задатки, эмоционально-познавательные возможности, особенности характера, общественное место не только в рамках образовательной среды, но и мира в целом. Наряду с этим, М.П. Щетинин подчеркивает, что процесс формирования самосознания у обучающихся протекает

значительно быстрее в том случае, если учитель создает благоприятные условия для построения ученических отношений, основанных на взаимном уважении, то есть восприятии личности в ходе коммуникации учащихся друг с другом. Это влечет за собой становление целостного ученического коллектива – неделимого «мы» – как объединения нескольких равноценных «я». С позиций М.П. Щетинина, в подлинном коллективе каждый имеет субъективно-личностные мотивы, из совокупности которых складывается существенная для всех цель.

Е.Н. Ильин метафорически отождествляет *дорогу обучающегося к знанию с восхождением альпиниста на горную вершину*, которая, к слову сказать, достигает внушительной высоты. *Равно как и путешественник, обретающий в результате преодоления естественных препятствий широкие познания об окружающем мире и высокий уровень физической подготовки, ученик, последовательно проходящий точки маршрута на пути обучения, развивает предметные компетенции и духовно-нравственные качества.* Главной фигурой в течение длительного путешествия, метафорически сопоставляемого с ходом всего учебно-воспитательного процесса, выступает учитель. Его профессиональное мастерство заключается в том, чтобы протянуть руку помощи своему преемнику. Ведь ученику, понимающему, что он не одинок на пути поиска, значительно легче справляться с возникающими трудностями. Следовательно, в целях достижения высшей ступени познания наставнику следует установить с ученическим коллективом доверительные отношения, в основе которых лежат принципы взаимного уважения и поддержки. Так, с точки зрения Е.Н. Ильина, возникает «духовный свет, радость сопричастности к пути», избранному учителем и учащимся [Ильин 1988:114].

Осмысление учебно-воспитательного процесса как некоего физического тела, обладающего вертикальной протяженностью, прослеживается и в дальнейших педагогических рассуждениях Е.Н. Ильина. Тем не менее, *в отличие от путника, достигающего фактическую высоту реального объекта, учитель и ученики, выступая равноправными участниками урока, стремятся добраться до высоты нравственной.* Как проводник духовности, учитель помогает

обучающимся осмыслить истинное значение духовных ценностей, он передает им набор фундаментальных нравственных принципов, которые, закрепившись в индивидуальном сознании представителей ученического коллектива, непременно станут их внутренней опорой при принятии текущих и будущих решений. Оказывая целенаправленное воздействие на духовно-нравственную сферу учащихся, наставник способствует формированию у них умения делать правильный выбор в стрессовой ситуации, поступая по совести, уважительно и доброжелательно относиться к мнению, мировоззрению и культуре окружающих, нести ответственность за слова и поступки. Вместе с тем Е.Н. Ильин подчеркивает, что обучающимся чрезвычайно трудно выйти на нравственный пик собственными силами. Они нуждаются в помощи со стороны учителя, который, прежде чем вознести воспитанников на необозримую высоту нравственности, должен сам обладать целым комплексом нравственных качеств.

Будучи учителем литературы, Е.Н. Ильин утверждает, что на учебных занятиях по данной дисциплине на первом плане оказывается не холодный и трезвый рассудок, а диалектика души. В ходе анализа художественного произведения особое значение приобретают не теоретические изыскания, в частности знание ключевых литературных направлений и течений, закономерностей историко-литературного процесса, навык владения литературоведческими понятиями и терминами, а душевный отклик у обучающихся на прочитанное. Е.Н. Ильин отмечает, что разум не может постигнуть предметов души при помощи собственного света: опираясь исключительно на сферу рационального невозможно понять сложную гамму чувств, переживаемых литературным героем, психологическую мотивацию его поведения, динамику внутренней жизни. Следовательно, на уроке литературы душа первична, а разум вторичен. Он обрабатывает и упорядочивает впечатления, произведенные на души обучающихся в результате интерпретации художественного текста, тем самым становясь органом зрения душевного. Разум приводит в систему открытые душой нравственные истины, знания о мире и о себе. Е.Н. Ильин убежден, что проводить воспитательные беседы с учащимися о

душе и духовных человеческих качествах оказывается недостаточным, гораздо важнее регулярно затрагивать тонкие струны детских душ, поддерживая постоянство их мелодии. В этом и заключается основное предназначение учителя – выступать для учеников *проводником в их внутренний мир*, раскрывая душевное богатство каждого.

С позиций Е.Н. Ильина, учитель не константа знаний. Каким бы профессионалом в той или иной предметной области он ни был, наставник не может и не должен знать все без исключения. Он учится всю сознательную жизнь, не останавливаясь на достигнутом. В частности, учитель литературы совершенствует свое педагогическое мастерство в процессе активного взаимодействия с ученическим коллективом: в ходе обсуждения художественного произведения совместно с ребятами он приходит к принципиально иным умозаключениям, придает символическое звучание ранее не замеченным художественным деталям, обогащается новыми интерпретациями художественного текста, предлагаемыми современными учениками исходя из собственного личного опыта. Таким образом, учащиеся помогают учителю взглянуть на знакомый предмет под другим углом. Это становится возможным, главным образом, по той причине, что искусство само по себе многогранно, и именно многогранность позволяет заметить учителю то, что раньше он упускал из виду. Несомненно, учитель, выступая лидером в ученическом коллективе, ведет за собой обучающихся, но не проторенными дорогами, а «нехоженными тропами», поскольку, как уже было сказано выше, субъектный опыт учеников позволяет ему по-новому воспринять содержание литературного произведения: учащиеся, действительно, «острее, зорче видят “мелочь”» [Ильин 1987: 216]. Отсюда можно сделать вывод, что не только ученики учатся у учителя, но и учитель учится у учеников.

Кроме того, в педагогических сочинениях Е.Н. Ильина найдены метафорические выражения, репрезентирующие концептуальную метафору УЧИТЕЛЬ – это ПУТЕШЕСТВЕННИК. Данная метафора основана на частичном метафорическом отождествлении *педагогического пути по достижению учебно-*

воспитательных целей и преодолеваемого путешественником расстояния к намеченной точке маршрута.

1. *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]*
2. *Учитель живет уроками и потому не боится **длинных дорог** [Ильин 1988: 198].*
3. *Если у кого-то она [примеч.: литература] не «пошла», значит, не тем путем пошли мы сами. Значит, надо менять и себя, и путь, т.е. **ориентацию** [Ильин 1988: 221].*
4. *Искусство общения не эталон, до которого **поднимаюсь**, а **рубеж**, от которого **иду** дальше – к самостоятельному творчеству ребят [Ильин 1987: 248].*

Е.Н. Ильин искренне убежден в том, что *по чистовому и черновому вариантам урока, оформленным начинающим или опытным учителем-словесником, можно сделать вывод о векторе его педагогической деятельности и предполагаемой конечной точке образовательного маршрута. Точно так же выделенные области на дорожных или схематических картах позволяют определить направление движения путешественника.* Отсюда рождается концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ПУТЕШЕСТВЕННИК. С точки зрения Е.Н. Ильина, намеченным пунктом назначения является выявление индивидуальных особенностей личности обучающегося, что, в свою очередь, становится возможным только при использовании учителем творческого подхода в собственной практике преподавания. Следовательно, путь к ученику, который предстоит пройти наставнику, отличается креативным характером. Ведь, действительно, посредством нетиповых методов и приемов учитель способен «достучаться» до каждого отдельного учащегося, перейдя к формату гармоничного сотрудничества. С этой целью учитель-словесник и составляет «черновик» урока, стремясь подойти к его организации с необычной стороны: он разрабатывает комплекс дифференцированных творческих заданий, учитывая

индивидуальную подготовку членов ученического коллектива к их выполнению; отбирает наиболее эффективные средства для решения учебных задач; делает выписки из книг, учебных пособий, научных статей; намечает эпиграф к уроку; обдумывает способы раскрытия образов литературных героев, связь рассматриваемого художественного текста с другими, схожими по проблематике. Подобный черновой вариант постепенно обретает законченный вид, трансформируясь в чистовой, однако и беловые записи могут стать лишь вспомогательными, поскольку при работе с каждым новым классом учителю необходимо применять новые подходы и технологии. Таким образом, черновики и чистовики, подготовленные учителем-словесником, находятся в постоянном взаимодействии, обнаруживающем шаги учителя на пути к ученику.

Е.Н. Ильин уверен, что предназначение учителя-словесника, считающего свою профессиональную деятельность истинным призванием, заключается в подготовке и проведении уроков, оставляющих эмоциональный отпечаток в душах обучающихся. Способствуя не только дидактическому и методическому, но и духовному наполнению учебных занятий, он выражает собственные взгляды по нравственным, философским и этическим вопросам, возникающим в процессе обсуждения художественных текстов, с тем, чтобы вызвать у учащихся соответствующий резонанс ощущений и чувств. В то же время достучаться до сердца каждого ученика отнюдь не простая задача. *Наставнику предстоит пройти непростой путь для установления тесного психологического контакта с обучающимися и раскрытия их духовно-нравственного потенциала в дальнейшем.* Однако, с точки зрения Е.Н. Ильина, настоящий учитель совершенно не обеспокоен необходимостью преодолеть путь, длиной в несколько лет: урок за уроком он постепенно зажигает внутренний огонь у учеников, что благоприятным образом сказывается на их духовно-нравственном развитии. Е.Н. Ильин метафорически отождествляет учителя-словесника, *неуклонно, шаг за шагом продвигающегося к конечной точке маршрута – душам обучающихся, с путешественником, не заостряющим внимания на расстоянии, которое необходимо пройти, чтобы достичь обозначенной цели.*

В главе «Доказанная теорема» педагогического труда Е.Н. Ильина «Путь к ученику» [Ильин 1988: 220-222] утверждается мысль о том, что причины снижения мотивации у обучающихся к чтению, непроизвольное возникновение чувства неприязни к художественной литературе кроются в следовании ими под предводительством учителя-словесника по ложному пути художественного познания мира. Возможно, знакомство ученика с книгой сложилось не самым удачным образом: полученные отрицательные впечатления от прочитанного художественного текста, он бессознательно перенес на другие, будучи твердо уверенным в том, что отныне ни одно литературное произведение не сможет вызвать у него неподдельный интерес. А может быть, процесс чтения воспринимается учащимся как наказание, когда строгие надзиратели – учитель или родитель – постоянно заставляют его брать в руки книгу против воли и требуют подробного отчета о прочитанном? Не исключено, что и учитель-словесник на уроках литературы не сумел найти в пространстве текста те сюжеты и эпизоды, на которые бы отозвались бы сердца учеников и впоследствии с рвением устремились бы к постижению нового. С точки зрения Е.Н. Ильина, в приведенных случаях речь идет о *неправильно выбранном учителем-словесником, родителем и, наконец, обучающимися, пути к литературе. Равно как и заплутавшие путешественники, они потеряли верные ориентиры.* Отсюда можно заявить о частичном структурировании в терминах метафорического концепта ПУТЕШЕСТВЕННИК не только концепта УЧИТЕЛЬ, но и концептов РОДИТЕЛЬ и УЧЕНИК. В заключение Е.Н. Ильин указывает на необходимость взять иной курс, ведь учащиеся смогут проникнуться любовью к литературе только тогда, когда осознают практическую значимость того, чем занимаются.

С позиций Е.Н. Ильина, искусство общения на уроках литературы не только подразумевает способность учителя и обучающихся воспринимать информацию, сосредотачивая на ней внимание, и передавать ее ясным и точным способом. Другими словами, в ходе учебной коммуникации отнюдь не на первом месте находится совместное обсуждение проблемных вопросов или свободный обмен мнениями в условиях благоприятной психологической обстановки. Е.Н. Ильин

считает, что формирование у учащихся умения слышать и слушать других, высказывать собственную точку зрения является не конечным пунктом на пути к пониманию художественного произведения, а лишь неким рубежом, от которого учитель и ученическая аудитория направляются к индивидуальным творческим поискам. *Так же и путешественник пересекает определенные рубежи на протяжении всего намеченного расстояния, чтобы достичь цели.* Следовательно, каждый отдельный урок представляет собой не точку, а «интригующее многоточие», которое, в свою очередь, пробуждает у учеников творческую инициативу. Нерешенные на уроке вопросы не останутся незамеченными: они станут предметом самостоятельных размышлений обучающихся, катализаторами оригинальных выводов, сформулированных школьниками.

Также в главе «За что же все-таки двойка» педагогического труда В.Ф. Шаталова «Куда и как исчезли тройки» [Шаталов 1990: 52-55] обнаружена концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это КУЧЕР, предполагающая сопоставление школьного наставника с работником, управляющим запряженными в экипаж лошадьми. Основанием для метафорической проекции является: 1) *владение/невладение искусством управления;* 2) *умение/неумение определять быстроту перемещения и направление движения* (рис. 9).



Рис. 9. Метафорическая проекция КУЧЕР → УЧИТЕЛЬ.

1. *С одной стороны, мы неустанно говорим и напоминаем о необходимости систематического и многопланового повторения, а с другой – уподобляемся*

тому самому вознице, который «все гонит вперед да вперед, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу» [Шаталов 1990: 54].

В.Ф. Шаталов подчеркивает, что современные учителя нередко указывают на важность соблюдения требования систематичности и последовательности при изложении учебного материала, тем самым стремясь реализовать дидактический принцип преемственности. При этом в педагогической практике данный принцип зачастую осуществляется отнюдь не в полном объеме, поскольку сегодня учителя, как правило, обеспокоены лишь тем, чтобы «прогнать» образовательную программу. Им приходится учить исключительно для отчетности, не принимая во внимание учеников, неполноценно усвоивших материал. Однако, с точки зрения В.Ф. Шаталова, в признании своевременного выполнения учебного плана как первостепенной задачи педагогической деятельности повинен не столько учитель, сколько учебно-воспитательное учреждение – и шире – система образования в целом. В текущих реалиях учитель ограничен, «с одной стороны, строгими рамками времени, а с другой – необходимостью обеспечить установленный уровень знаний учащихся» [Шаталов 1990: 55]. *Следование установленным предписаниям вынуждает его стать безудержным возницей, который несется по тракту с невообразимой скоростью.* Прискорбно, но в то же время понятно, что в конце пути обучения учитель «привозит пустую телегу», то есть обучающихся, не обладающих глубокими и структурированными знаниями. Таким образом, помимо концептуальной метафоры УЧИТЕЛЬ – это КУЧЕР, в рассуждениях В.Ф. Шаталова присутствует концептуальная метафора УЧЕНИК – это ТЕЛЕГА.

Наряду с этим, в главе «Не оступись» педагогического сочинения Е.Н. Ильина «Путь к ученику» найдено частичное структурирование метафорического концепта ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД в терминах метафорического концепта ПУТЬ.

1. *«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].*

Так же как путешественник задает путевую траекторию сообразно собственным целям, интересам и приоритетам, учитель подбирает подход к каждому отдельному ученику исходя из его внутренних потребностей, увлечений, склонностей, психофизиологических свойств, познавательных возможностей. Поиск индивидуального способа учебно-воспитательного взаимодействия с обучающимся является первостепенной задачей наставника. С целью организации конструктивной коммуникации учителю необходимо в полной мере понимать членов ученической аудитории: осознавать, как могут быть интерпретированы его слова с учетом апперцепции, по едва заметным признакам определять эмоциональное состояние обучающихся, выявлять факторы, влияющие на их работоспособность. Е.Н. Ильин отмечает, что тип коммуникативной модели, которого следует придерживаться наставнику при построении гармоничных взаимоотношений с учениками, поступательно раскрывается в ходе основной единицы образовательного процесса – урока. В частности, учебные занятия по литературе, которые предоставляют особый простор для выражения мыслей и убеждений, содействуют осмыслению учителем переживаемых учащимися чувств, имеющегося у них накопленного жизненного опыта. В свою очередь, создание наставником условий для свободного обмена точками зрения позволяет ему проводить своевременную коррекцию морально-нравственных ценностей учащихся, направлять их на путь духовного развития. Однако, с позиций Е.Н. Ильина, в более глубоком смысле личность ученика открывается учителю в школьном коридоре: обучающиеся беседуют на интересующие их бытовые темы, обсуждают прочитанные книги, посещенные мероприятия, предстоящие планы, не будучи стесненными определенными рамками.

Наконец, педагогическим текстам Е.Н. Ильина свойственна концептуальная метафора КНИГА – это КОМПАС. Следовательно, сфера-источник КОМПАС метафорически проецируется на сферу-мишень КНИГА. Мы считаем, что основанием для метафорического переноса является: 1) *источник информации;* 2) *помощь в нахождении правильных ориентиров в окружающем мире* (рис. 10).



Рис. 10. Метафорическая проекция КОМПАС → КНИГА.

1. *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].*

Е.Н. Ильин считает, что процесс приобщения обучающихся к чтению начинается с определения «своих» книг, то есть таких, которые смогли оставить в их душах сильный эмоциональный след. В последующих же книгах юные читатели станут отыскивать уже полюбившиеся сюжеты и характеры, тем самым собирая индивидуальную библиотеку. В процессе отбора художественных произведений, отвечающих требованиям учащихся, перечень прочитанных ими книг неминуемо увеличится, а сами обучающиеся постепенно обретут литературный вкус, способность критически мыслить, существенно пополнят словарный запас, расширят границы мировосприятия. Важную роль в формировании читательской культуры учеников играет учитель литературы. Именно он способен вызвать у учащихся заинтересованность книгой. Подробно анализируя совместно с обучающимися художественные произведения из заранее подготовленного списка, учитель мотивирует членов ученического коллектива знакомиться и с другими текстами, подобранными ими в соответствии с мироощущением, увлечениями, интересующей тематической направленностью. Данный исходный *список*, составленный учителем, метафорически выступает для

учеников компасом, который помогает им ориентироваться в многообразии книг и находить нужные, подобно тому как реальный компас позволяет путешественнику проложить на карте маршрут и достичь заданной цели.

Таким образом, в педагогических трудах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина нами было обнаружено и проанализировано 14 концептуальных метафор (приложение 4). Подчеркнем, что наиболее употребительной в рассматриваемых текстах является концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ПРОВОДНИК (50%), метафорически отождествляющая наставника с провожатым, указывающим дорогу. Кроме того, в педагогических сочинениях Е.Н. Ильина наблюдается частичное структурирование субъектов педагогической действительности метафорическим концептом ПУТЕШЕСТВЕННИК. Отсюда возникают следующие концептуальные метафоры, объективированные в языке посредством комплекса метафорических выражений: УЧИТЕЛЬ – это ПУТЕШЕСТВЕННИК; РОДИТЕЛЬ – это ПУТЕШЕСТВЕННИК; УЧЕНИК – это ПУТЕШЕСТВЕННИК. Применительно к педагогическим текстам В.Ф. Шаталова представляется целесообразным выделить такие концептуальные метафоры, как УЧИТЕЛЬ – это КУЧЕР, УЧЕНИК – это ТЕЛЕГА. Наконец, нами были изучены концептуальные метафоры ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД – это ПУТЬ; КНИГА – это КОМПАС, получающие метафорическую репрезентацию исключительно в педагогических трудах Е.Н. Ильина.

Выводы по Главе II

В ходе проведенного исследования нами были выявлены и классифицированы по принципу общности сферы-источника концептуальные метафоры, представленные в трудах отечественных педагогов-новаторов. Установлено, что с целью объективации феноменов педагогической реальности С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, Е.Н. Ильин апеллируют к концептуальным метафорам с исходной когнитивной структурой источника СТРОЕНИЕ, ОРГАНИЗМ, РАСТЕНИЕ, ПУТЬ. Нами были проанализированы метафорические выражения (текстовые метафоры), эксплицирующие концептуальные метафоры с данными сферами-источниками.

Рассмотрев 29 концептуальных метафор со сферой-источником СТРОЕНИЕ, мы пришли к выводу, что в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина наиболее частотными оказываются метафорические соответствия между обозначенной областью неметафорических смыслов и такими понятийными областями метафорических смыслов, как ЗНАНИЕ и ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ обучающихся. В значительно меньшей степени авторами употребляются строительные концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ и УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Также отметим, что в педагогических текстах отечественных педагогов-новаторов не получают языкового воплощения концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧЕНИК.

Лингвокогнитивный анализ 19 концептуальных метафор со сферой-источником ОРГАНИЗМ позволяет нам заключить, что указанным метафорическим концептом частично структурированы многие реалии педагогической действительности, поскольку когнитивная структура источника вступает во взаимодействие с рядом когнитивных структур мишени.

Изучив 17 растительных концептуальных метафор, мы с уверенностью можем заявить, что большая часть рассмотренных концептуальных феноменов характерна для В.Ф. Шаталова и Е.Н. Ильина. В педагогических текстах авторов

найлены концептуальные метафоры со сферой-источником ПЛОД, ДЕРЕВО, САДОВНИК. Между тем, в педагогических работах всех вышеназванных отечественных педагогов-новаторов репрезентированы концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТИТЕЛЬНЫЙ ОРГАНИЗМ.

Наконец, лингвокогнитивному исследованию нами было подвергнуто 14 концептуальных метафор со сферой-источником ПУТЬ. Обнаружено, что наиболее регулярной в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина является концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ПРОВОДНИК. Вместе с тем отметим, что разнообразные концептуальные метафоры с исходной структурой ПУТЬ в большей мере присущи Е.Н. Ильину.

ГЛАВА III. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Подробно рассмотрев концептуальные метафоры, эксплицирующие в языке систему педагогических воззрений С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина, мы считаем необходимым исследовать концептуальные метафоры, представленные в трудах современных педагогов, с целью проследить изменения в педагогических взглядах на процесс обучения и воспитания.

В первую очередь мы обратились к педагогическим текстам Е.А. Ямбурга, выступающего ключевой фигурой образовательной парадигмы XXI века. Сфера его педагогических идей поистине отличается новаторским характером: Е.А. Ямбургу принадлежит открытие адаптивной школы, «где каждый ребенок независимо от своих способностей и индивидуальных особенностей успешен» [Ямбург 2003: 79]. Кроме того, мы изучили труды по педагогике учителей начальных и средних классов, уверенно ориентирующихся в вопросах современного российского образования, а также работы психологов и специалистов в сфере информационных технологий.

Мы определили состав концептуальных метафор, объективированных в педагогических трудах, классифицировали их и проанализировали метафорические выражения (текстовые метафоры), служащие средством экспликации отобранных концептуальных феноменов.

3.1. Концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТЕНИЕ

Концептуальная сфера РАСТЕНИЕ представлена природоморфными метафорами, которые, с точки зрения А.П. Чудинова, базируются на архетипическом восприятии реальности, где «все имеет корни и плоды, происходит из каких-то семян и зерен» [Чудинов 2001: 145].

В педагогическом сочинении Е.А. Ямбурга «Беспощадный учитель» нами была обнаружена растительная концептуальная метафора ПРОСВЕЩЕНИЕ – это РАСТЕНИЕ, являющая собой метафорическое уподобление культурно-

просветительной деятельности растительному организму (приложение 5). Основанием для метафорической проекции является: 1) *последовательность стадий развития (рост, созревание, формирование)*; 2) *вредоносные свойства продуктов деятельности*; 3) *пагубное воздействие на жизнь и здоровье объекта* (рис. 11).



Рис. 11. Метафорическая проекция РАСТЕНИЕ → ПРОСВЕЩЕНИЕ.

1. *Да, прогресс сулит комфорт и процветание. Но не нами давно замечено, что иные **плоды просвещения** бывают **ядовиты*** [Ямбург 208: 11].
2. ***Плоды просвещения** действительно имеют **горький привкус**. Повреждение нравов действительно сопутствует прогрессу* [Ямбург 2018: 44].

В главе «Выбор неясен» педагогического труда Е.А. Ямбурга «Беспощадный учитель» *последствия просвещения* метафорически осмысляются как *репродуктивные органы цветковых растений, то есть плоды*. Е.А. Ямбург справедливо указывает на разрушительный характер некоторых плодов, или «достижений» социально-просветительной деятельности, которые представляют серьезную угрозу как физической, так и духовной безопасности, в первую очередь, личности учащегося. В частности, к ним относится пропаганда алкоголя, табака и наркотических средств в кинематографе, социальных сетях, рекламных роликах; манифестация свободных отношений, разврата, секса; легализация

порнографии. Между тем нейтрализовать негативные проявления просвещения не представляется возможным, поскольку для этого необходимо «притормозить прогресс, а еще лучше – повернуть историю вспять» [Ямбург 2018: 11]. Следовательно, от перечисленных сторон культурно-революционного процесса так или иначе не скрыться: прогресс неумолимо шагает вперед, даруя ряд «инноваций», отравляющих душу обучающихся. Соответственно, в современных условиях особая роль отводится учителю как проводнику и носителю подлинных принципов нравственной культуры, который способен оказать корректирующее воздействие на неокрепшие детские умы. Наставник должен не игнорировать насущные вопросы учеников, а своевременно и содержательно отвечать на них, способствуя духовно-нравственному обогащению обучающихся, исправлению несовершенств детских натур, становлению у них самосознания и самостоятельности при принятии решений. Небесполезными представляются беседы учителя и ученической аудитории о вредных привычках, пагубно влияющих на жизнь и здоровье человека, а также о физиологии и этике сексуальных отношений. Так учитель защищает психическое и морально-нравственное здоровье учащихся.

Идея о том, что плоды, или результаты, просвещения не всегда носят положительный характер, получает свое развитие и в дальнейших педагогических размышлениях Е.А. Ямбурга. Он утверждает, что возникновение в ходе культурного прогресса новых технологий, средств и предметов труда, направленных, казалось бы, на улучшение качества человеческой жизни, сопряжено с духовной катастрофой. В частности, И.С. Ашманов, Н.И. Касперская [Ашманов, Касперская 2022: 3] отмечают, что на экраны активно используемых подростками смартфонов поступает поток «информационных ядов», неконтрольное поглощение которых приводит к деструктивному поведению представителей юного поколения (уличным расправам, самоубийству, распространению наркотических средств путем создания закладок). Следовательно, побочным эффектом просветительской деятельности выступает комплекс «моральных издержек» [Ямбург 2018: 45]. В качестве примера,

иллюстрирующего разрушение ценностной вертикали, Е.А. Ямбург приводит Западную цивилизацию. Он отмечает, что уничтожение духовной иерархии привело к «мировоззренческой бездомности» [Ямбург 2018: 45] и самоуправству западного человека, которые, в свою очередь, ослепляя личность, превратили ее действия в непродуктивные и даже деструктивные. Однако Е.А. Ямбург считает, что возможность полной изоляции от ведущих направлений мирового развития просто исключена. Вместе с тем найти решение разнообразных культурологических проблем крайне необходимо. Е.А. Ямбург убежден, что оказание помощи при выходе из кризисных ситуаций находится в зоне ответственности современного образования, субъекты которого обязаны организовывать содержание учебно-воспитательного процесса в соответствии с духовно-нравственными принципами.

Также в терминах концепта ПЛОД метафорически осмысляется концепт НАЦИОНАЛЬНОСТЬ. Отсюда рождается растительная концептуальная метафора НАЦИОНАЛЬНОСТЬ – это ПЛОД растения (приложение 5).

1. *Национальность – есть естественный плод, а не нарочитый умысел образования* [Ямбург 2018: 70].

Подобно тому как плод является естественным этапом развития цветкового растения, формирование национальной идентичности представляет собой непосредственную задачу современного образовательного процесса. Она лежит в основе реализации центральной цели сферы образования – культурного просвещения подрастающих поколений. Важнейшую роль в национальном самосознании играет коллективное хранение историко-культурного опыта социума, то есть символическая реконструкция аксиологических установок прошлого. Е.А. Ямбург подчеркивает, что родовая память должна быть активной, поскольку сохранить культурное наследие предков означает его приумножить. Следовательно, от членов текущего культурного сообщества требуется непрерывное совершенствование идей предшествующих поколений посредством творческих усилий. Развитие национального самоопределения уже завтрашних граждан страны возложено на плечи учителя. Он транслирует учащимся

национальные культурные традиции, духовно-нравственные идеалы, нормативно-культурные аксиомы поведения, воспитывая из них настоящих патриотов, любящих свой край и свое Отечество. Однако если учителя прекратят распространять в детском коллективе национально-культурные ценности, то в скором времени будет произвольно запущен процесс обеднения национальной жизни.

Также в главе «Школьникам рекомендовали не открывать рот широко» вышеназванного педагогического труда Е.А. Ямбург проводит метафорическую параллель между административными структурами и растением. Следовательно, в языке эксплицирована концептуальная метафора АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ – это РАСТЕНИЕ (приложение 5).

1. *Непомерно разросшиеся контролирующие структуры должны как-то оправдывать свое существование, не вызывая кривотолков и насмешек в обществе [Ямбург 2022: 54].*

Контролирующие организации, также как и уверенно разрастающиеся садовые агрессоры вытесняют соседние культурные растения, тормозя их развитие, распространяют свое влияние на образовательную среду, препятствуя ее адекватному функционированию посредством нелепых предписаний. Е.А. Ямбург наглядно иллюстрирует абсурдность вмешательства контролирующих органов в учебно-воспитательный контекст, описывая прецедент, случившийся в одной из московских школ во время пандемии коронавирусного заболевания. Использование соответствующей концептуальной метафоры позволяет автору воссоздать *коммуникативное событие* «проведение плановой проверки деятельности образовательного учреждения», участниками которого выступают педагоги и должностные лица, устанавливающие государственный надзор. За дельным советом к Е.А. Ямбургу обратился его коллега, который был поставлен перед необходимостью писать объяснительную записку по смехотворной причине. Дело в том, что представители Роспотребнадзора, осуществляющие проверку в отношении данной образовательной организации, зафиксировали в нормативно-правовых

документах, что школьники, слишком широко раскрывают рот на уроках музыки, находя неприемлемым подобное поведение в условиях сложившейся эпидемиологической ситуации. Е.А. Ямбург определяет вынесенный надзирателями вердикт как «начальственную блажь», на которую «никакого разумного ответа и быть не может» [Ямбург 2018: 54]. Автор твердо уверен, что деятельность контрольно-надзорных органов, пустивших глубокие корни в сферу образования, должна быть оправданной, не вызывающей на школьной территории осмеяния и злословия.

Вместе с тем в главе «Общество победившего ресентимента» педагогического труда Е.А. Ямбурга «Трагический оптимизм» выявлены органистические концептуальные метафоры УЧИТЕЛЬ – это РАСТЕНИЕ, ГОСУДАРСТВО – это САДОВНИК (приложение 5). Данные концептуальные метафоры служат средствами передачи *коммуникативного события* «трансформация педагогической деятельности в цифровую эпоху», где, с одной стороны, актантами являются учителя, а с другой – представители государственной власти. Цель *коммуникативного события* – привлечь внимание общественности к проблеме чрезмерного административного давления, оказываемого на педагогических работников в период «цифровой революции». Е.А. Ямбург отмечает, что применение в качестве инструмента тотального контроля «цифры» приводит к изменению уровня профессиональной свободы у учителей: в отличие от советской школы, где учитель признавался авторитарной фигурой, пользующейся широким спектром привилегий, современные педагогические сотрудники значительно более скованные в собственных действиях.

1. *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].

Автор утверждает, что современный учитель обязан беспрекословно подчиняться государственной образовательной политике: «шаг вправо, шаг влево, а также прыжок вверх или в сторону рассматриваются как побег с отечественной

нивы народного образования» [Ямбург 2022: 169]. По этой причине Е.А. Ямбург метафорически сопоставляет *учителя с культурным растением, «заботливо» возвращенным рукой власти*. В текущем образовательном пространстве «быть дичком» не допускается, иными словами учителю запрещено демонстрировать самостоятельность суждений и действий. Автор отмечает, что административный контроль распространяется на все стороны образовательной деятельности, вплоть до вмешательства в содержание учебно-воспитательного процесса. Так, якобы радея о сохранении универсальной образовательной среды, властные структуры разработали тематический каркас, который принудили использовать в педагогической практике. Теперь во всех школах отечества учителя обязаны фиксировать в электронной системе единые темы и разделы дисциплин, используемые дидактические материалы, количество часов, выделяемых на их изучение. Если же учитель осмелился отойти от установленного «скелета», то электронная платформа тут же направляет административным структурам сигнал о нарушении. Таким образом, использование цифровизации как инструмента тотального контроля качества образования в действительности уничтожает на корню инициативность и творческую активность учителя. Между тем И.С. Ашманов, Н.И. Касперская подчеркивают, что цифровизация оказывает негативное влияние не только на педагогических сотрудников, но и на юное поколение. Родившись в цифровой среде, дети не задумываются о ее безопасности и ведут себя так же, как и в других контролируемых зонах. Однако, с точки зрения И.С. Ашманова, Н.И. Касперской, цифровой мир представляет собой «опасные джунгли» [Ашманов, Касперская 2022: 5], за порядком в которых практически никто не следит. В числе злонамеренных обитателей медиапространства, подстерегающих незащищённых подростков, авторы называют хулиганов, троллей, мошенников, манипуляторов и др.

3.2. Концептуальные метафоры со сферой-источником ВОЙНА

Наряду с этим, в педагогических трудах Е.А. Ямбурга содержится лишь одна концептуальная метафора ЧИНОВНИКИ – это ИНТЕРВЕНТЫ (приложение б). На наш взгляд, основанием для метафорического переноса является: 1) *захват*

территории; 2) установление собственного режима на оккупированной территории; 3) принципы принуждения и подавления (рис. 12).



Рис. 12. Метафорическая проекция ИНТЕРВЕНТЫ → ЧИНОВНИКИ.

1. *Агрессивное вторжение на суверенную территорию культуры с некоторых пор осуществляют чиновники и ведут себя там, как слон в посудной лавке* [Ямбург 2018: 109].

В главе «Большая чистка» педагогического сочинения Е.А. Ямбурга «Беспощадный учитель» получает развитие мысль о том, что в последнее время представители власти все активнее вмешиваются в область культурно-просветительской деятельности, несмотря на то, что она абсолютно не терпит бесцеремонного административного вторжения. Между тем чиновники неумолимо диктуют свою волю образовательным учреждениям: в частности, они формируют список художественных произведений, подлежащих непременно изучению на занятиях по отечественной и зарубежной литературе, тем самым выдвигая на первый план творческое наследие одних авторов и подвергая забвению плоды литературной работы других. Е.А. Ямбург метафорические соотносит *политических деятелей, нахально проникающих в сферу культуры и навязывающих ей собственные устои, с интервентами, устанавливающими принятый государственный режим на ранее захваченных территориях*. Отсюда рождается концептуальная метафора ЧИНОВНИКИ – это ИНТЕРВЕНТЫ.

Наглядным подтверждением агрессивной политики применительно к вопросам культуры служит вопиющий случай, недавно произошедший в одной из смоленских школ. Использованная в данном контексте концептуальная метафора позволяет описать *коммуникативное событие* «отстранение от работы педагогического сотрудника», в котором участниками являются руководитель 17-й школы г. Смоленска Владимир Карнюшин и представители административной власти. Так, директор образовательной организации Владимир Карнюшин был снят с должности вследствие проведения им международной конференции, посвященной создателю повестей «А зори здесь тихие», «Офицеры» Борису Васильеву. Глава администрации объяснил увольнение руководителя школы так: образовательное учреждение «превратилось в островок депрессивности и безнадежности» [Ямбург 2018: 110]. Е.А. Ямбург приходит к выводу о том, что в отношении учителей, пропагандирующих подлинно многоплановую культуру, властные структуры чинят настоящий произвол: из учебных заведений вытесняются добросовестные, рефлексирующие педагогические работники, которые препятствуют укоренению казенного оптимизма и двуличия.

3.3. Концептуальные метафоры со сферой-источником ОРГАНИЗМ

Также в педагогических сочинениях Е.А. Ямбурга найдено два метафорических выражения, репрезентирующих концептуальные метафоры, в которых одна и та же сфера-источник БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ служит для частичного структурирования различных сфер-мишеней. При этом параллельно автором используется уже упомянутая концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ (приложение 7).

1. *Страна остро нуждается в длительной, последовательно реализуемой педагогической терапии* [Ямбург 2018: 117].
2. *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 приведенном фрагменте Е.А. Ямбург высказывает идею о том, что современное российское общество охвачено кризисом духовно-нравственных

ценностей. Отныне «ничего не свято, ничего не жаль» [Ямбург 2018: 117]. Глубинные экзистенциальные вопросы перестали выступать предметом размышлений не только молодого, но и старшего поколения, в число которого входят специалисты в области разработки и реализации культурных стратегий, не считающие необходимым отягощать обыденное сознание философией жизни и воспринимающее способность к рефлексии как слабых характерность. Е.А. Ямбург утверждает, что потеря культурно-значимых смыслов неминуемо влечет за собой их активный поиск по умолчанию. Так, сегодня в роли эталонных нередко выступают жестокие методы воздействия на население Гитлера и Сталина, исламские постулаты в их искаженном виде, одновременно вызывающие внутреннее сопротивление и зависть. Таким образом, представители нынешнего социума впадают в заблуждение, принимая за подлинные культурные категории и принципы то, что ими в действительности не является. По этой причине Е.А. Ямбург твердо убежден, что стране требуется пройти курс интенсивного лечения от поглотившей ее серьезной болезни, именуемой антикультурой. *И ключевая роль в ее исцелении отводится именно учителю, поскольку именно он формирует адекватное мировоззрение, национальный менталитет, систему социальных и моральных норм у граждан будущего.* Отсюда возникает концептуальные метафоры УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ, СТРАНА – это БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ.

В главе «Не покраснев, лица не износишь» педагогического сочинения Е.А. Ямбурга «Педагогический Декамерон» найдены такие концептуальные метафоры, как УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ и УЧЕНИК – это БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ (приложение 7). *Равно как и опытный медицинский работник, учитель исцеляет нуждающихся, только его профессиональная деятельность направлена не на улучшение физического здоровья, а на восстановление духовного.* Чутко откликаясь на негативные изменения в психоэмоциональном состоянии обучающегося, учитель подбирает оптимальный способ лечения, который, на его взгляд, позволит ученику выйти победителем из сложившейся кризисной ситуации. Вместе с тем, как и разные пациенты неодинаково переносят одно и то же заболевание, учащиеся, переживающие аналогичные психологические травмы,

по-разному реагируют на помощь, оказываемую учителем. В связи с этим «при работе с кем-то из них получается больше, с кем-то меньше, а с некоторыми не получается ровным счетом ничего» [Ямбург 2009]. Доказательством справедливости точки зрения Е.А. Ямбура служат сходные примеры, приведенные им из собственного педагогического опыта. Воссозданию *коммуникативного события* «коррекция девиантного поведения учащихся, придерживающихся ложных идеологических ориентиров» сопутствует обозначенная выше концептуальная метафора. К сожалению, Е.А. Ямбург сумел излечить лишь первого из обратившихся подростков, который благодаря незаурядным интеллектуальным способностям, развитому критическому мышлению, осознанному принятию психологической поддержки со стороны учителя преодолел склонность к шовинизму. Предпринимаемые же Е.А. Ямбургом попытки заживить душевные раны другого ученика, которые образовались вследствие слепой веры юноши в ложную идеологию, к сожалению, не увенчались успехом: «первобытные пещерные инстинкты, страхи и фобии на фоне среднего интеллекта оставили его глухим к любым доводам разума» [Ямбург 2009].

3.4. Концептуальные метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ

Отметим, что в ходе педагогических размышлений Е.А. Ямбург активно использует строительные концептуальные метафоры, посредством которых метафорически соотносит *педагогические феномены с сооружением и его составляющими частями* (приложение 8).

1. *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].
2. *Очевидно и другое: на одном принуждении педагогическое здание не построишь, только нажимом традиции не создашь* [Ямбург 2011].
3. *Самостроительство личности никому нельзя передоверить. Поэтому давно пора прекратить сетовать на всеобщую деградацию и приступить к исполнению своих прямых обязанностей* [Ямбург 2011].

4. *Образно говоря, попытка удалить любое накопленное знание подобна выемке несущей балки из конструкции* [Ямбург 2022: 44].
5. *Во время пандемии многие специализированные платформы «рушились» от количества посещений, то есть они не справлялись с работой* [Крюкова 2022].

Так, в главе «Работа над ошибками» педагогического труда Е.А. Ямбурга «Педагогический Декамерон» найдены концептуальные строительные метафоры ПЕДАГОГИКА – это СТРОЕНИЕ и КОММУНИКАЦИЯ – это СТРОИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ. *Равно как и возведение любого сооружения не обходится без использования определенных расходных материалов (природного камня, дерева, бетона и проч.), ключевым элементом строения педагогики является способность учителя конструктивно взаимодействовать с иными участниками учебно-воспитательного процесса: обучающимися, их родителями, коллегами по работе.* Следовательно, главной профессиональной ценностью современного учителя считается его коммуникативная компетентность. Именно в процессе общения с представителями ученического коллектива учитель транслирует им накопленные знания, умения и навыки, при этом значительно обогащается и сам, поскольку учебно-воспитательный процесс носит двусторонний характер. Также беседы с учащимися в урочное и внеурочное время помогают учителю найти ключ к их сердцам: наставник получает ценную информацию об интересах и увлечениях детей, получая возможность впоследствии связать их с темой урока или формулировкой домашнего задания с тем, чтобы наполнить однообразные учебные будни положительными впечатлениями. Кроме того, учитель устанавливает тесный контакт с родителями учащихся, которым обязан тактично сообщать об успеваемости и поведении их чад. Наконец, от учителя требуется умение выстраивать отношения с «товарищами по цеху» в решении задач познавательного и духовно-нравственного развития обучающихся, преследовании единых учебно-воспитательных целей. Нельзя не отметить, что сотрудничество позволяет молодым учителям перенимать опыт более старших коллег, тем самым вырастая в профессиональном плане. Таким образом,

«одинокой педагогики не бывает» [Ямбург 2009], учитель находится в рамках непрерывного общения с субъектами образования.

В статье «Эффект последствия» Е.А. Ямбург вновь обращается к строительной концептуальной метафоре ПЕДАГОГИКА – это СТРОЕНИЕ. Однако теперь под ее фундаментом автор понимает наличие у учителя таких личностных качеств, как выдержка и находчивость. Е.А. Ямбург подчеркивает, что для формирования и укрепления ключевых педагогических традиций недостаточно лишь применять административное давление, поскольку его чрезмерная эксплуатация учителем неизбежно вызывает у учащихся внутреннее отторжение к урочной и внеурочной деятельности и стремление от нее изолироваться. Впрочем, педагогической действительности свойственна стратегия принуждения: «сначала принуждение – потом увлечение» [Ямбург 2011]. Таким образом, первое время учитель фактически заставляет обучающихся совершать определенные действия, но отнюдь не ограничивается указанным способом психологического воздействия на поведение представителей ученического коллектива, а, проявляя терпение и изобретательскую смекалку, способствует возникновению у них творческого отношения к труду. Данная мысль последовательно раскрывается посредством указанной ранее концептуальной метафоры, репрезентирующей коммуникативное событие «выпускной бал», где в роли актантов выступают учащиеся старшей школы, их родители и учителя. Прежде отмечалось, что многие ученики скептически отнеслись к торжественному мероприятию. По этой причине на начальных этапах Е.А. Ямбургу пришлось подчинить их необходимости регулярно репетировать танцевальные комбинации: «пока молодые люди не войдут во вкус, репетиции вели балетмейстер в паре с грозным завучем» [Ямбург 2011]. Но уже далее он сменил педагогическую тактику: несколько ослабив контроль, Е.А. Ямбург настойчиво игнорировал ситуации детского неуспеха, придавая им позитивную и конструктивную направленность и тем самым культивируя у учащихся сдержанность, самообладание и веру в собственную победу. Как известно, педагогические методы, используемые Е.А. Ямбургом в процессе подготовки к

выпускному балу, принесли блестящие результаты: выпускной вечер произвел одинаковый эффект на обучающихся, их родителей и учителей.

Также в статье Е.А. Ямбурга «Эффект последствия» найдена строительная концептуальная метафора ЛИЧНОСТЬ – это СТРОЕНИЕ. *Равно как и здание, состоящее из комплекса взаимосвязанных конструктивных элементов, личность отдельного человека складывается из психоэмоциональных свойств, определяющих его характер, поведенческие установки, уровень индивидуальной и коллективной ответственности.* Е.А. Ямбург отмечает, что работа по конструированию личности производится непосредственно самим ее носителем вне зависимости от накопленного опыта и возрастной группы. Возникает закономерный вопрос: что же может предпринять школа, если «даже вековая народная мудрость весьма скептически относится к попыткам внешнего облагораживания некоторых образчиков человеческой породы “К дубу вишню не привьешь?”» [Ямбург 2011] Е.А. Ямбург дает однозначный ответ: влияние школы как социального института, и, в частности, фигуры учителя имеет принципиальное значение в процессе «производства» личности обучающихся. Так, добившись от учеников душевного отклика, учитель способен трансформировать сформировавшиеся у них негативные убеждения, ценности, образ действий, пробуждая зачатки добра и благонаравия. В связи с этим Е.А. Ямбург призывает учителя не роптать на всеобщую общественную деградацию, получающую в современной реальности многочисленные подтверждения, а исполнять свои непосредственные обязанности: способствовать развитию у обучающихся положительных личностных качеств, истинных духовно-нравственных и социальных принципов. В целях воспитания в учениках ответственности, благородства, художественного вкуса Е.А. Ямбург закрепил в возглавляемом им образовательном учреждении практику проведения выпускного бала, эстетика которого «позволяет привить хотя бы некоторые ростки аристократизма к дикому дереву масскульта» [Ямбург 2011]. И действительно в результате подготовки к праздничному вечеру у выпускников, преодолевших

различные препятствия в ходе освоения танцевальных па, появилась грация, изящные манеры, чувство стиля, тесно связанное с обретением самоуважения.

В главе «Не смейте обижать учителей» педагогического сочинения Е.А. Ямбурга «Трагический оптимизм» выявлена строительная концептуальная метафора ЗНАНИЕ – это КОНСТРУКТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ. *Подобно тому, как возведенное сооружение разрушается вследствие изъятия из его каркасного остова несущих конструкций, ликвидация аккумулированных знаний влечет за собой крах государства и жестокое возмездие политических деятелей, принимающих непосредственное участие в процессе расшатывания фундамента истинного просвещения.* Е.А. Ямбург приводит многочисленные исторические факты, подтверждающие справедливость данного суждения. В частности, античного философа Пифагора не то изгнали, не то казнили простолюдины, разъяренные его образовательной программой, которую он реализовывал среди учеников в городе Кротоне. После этого Кротон был первым делом взят Сиракузами, а затем – Римской империей. Иного древнего мыслителя, Сократа, который по мнению невежественных эллинов проповедовал в Афинах чрезвычайно опасные воззрения, противоречившие ключевым традициям и принципам язычества, осудили на смерть. В результате Афины, будучи некогда могущественным греческим полисом, утратили былую силу и обратились во второстепенный, рядовой город. Наконец, Платон, подвергший критике деспотический режим Дионисия Старшего, был отдан правителем Сиракуз в рабство, которого уже вскоре безжалостно отстранили от власти. Е.А. Ямбург заключает, что «не надо обижать учителей» [Ямбург 2022: 45], распространяющих знание и культуру, в противном случае их гонители неминуемо навлекут на себя праведный гнев.

В статье Е.И. Крюковой «Плюсы и минусы дистанционного обучения на примере средней школы» [Крюкова 2022] обнаружена строительная концептуальная метафора УЧЕБНАЯ ПЛАТФОРМА – это СТРОЕНИЕ. Основанием для метафорической проекции являются систематические корреляции между метафорическими понятиями, среди которых: 1) наличие

структурных частей; 2) участие многих специалистов в создании объекта; 3) при проектировании объекта особое значение получает человеческий фактор; разрушение при неправильной эксплуатации (рис. 13).



Рис. 13. Метафорическая проекция СТРОЕНИЕ → УЧЕБНАЯ ПЛАТФОРМА.

Обозначенная концептуальная метафора описывает *коммуникативное событие* «урок в онлайн-режиме» и его актантов: обучающихся, их родителей и педагогических работников. Отметим, что в большей степени автор фокусирует внимание именно на отрицательных сторонах данного способа учебно-педагогического взаимодействия, с которыми пришлось столкнуться непосредственным участникам образовательного процесса в период пандемии коронавирусной инфекции. В качестве одной из центральных проблем дистанционного обучения, с точки зрения Е.И. Крюковой, выступают масштабные системные сбои в работе образовательных онлайн-платформ. *Подобно зданию, превратившемуся в руины вследствие техногенной катастрофы или некорректной эксплуатации, цифровые образовательные площадки регулярно рушились, не выдерживая большого наплыва пользователей.* Многократно возникающие технические неисправности неизбежно привели к снижению качества образования, росту тревоги и напряжения среди учителей, учеников и их родителей. Так, многие учащиеся элементарно не могли подключиться к онлайн-конференции, своевременно ответить на вопрос учителя

или отправить домашнее задание. По этой причине они сочли для себя позволительным периодически пропускать учебные занятия и не выполнять тренировочные упражнения по той или иной дисциплине, определяемые учителем для обязательного выполнения. Этим продиктован решительный протест родителей против внедрения дистанционных технологий в сфере современного образования, настойчиво требовавших как можно скорее перевести детей на традиционную форму обучения. Не в меньшей степени пострадали учителя, которые были вынуждены по несколько раз обновлять веб-страницу образовательного портала, чтобы разместить электронное домашнее задание, зафиксировать темы проведенных занятий, выставить учащимся отметки. Таким образом, в условиях дистанционного обучения одинаковые трудности испытывали все вышеназванные субъекты системы образования.

3.5. Концептуальные метафоры со сферой-источником МУСОР

Для педагогических сочинений Е.А. Ямбурга характерно метафорическое выражение, объективирующее концептуальную метафору КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА – это БАЛЛАСТ (приложение 9). Следовательно, когнитивная структура источника БАЛЛАСТ метафорически отображается в когнитивной структуре мишени КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА. Основанием для метафорического переноса является: 1) сдерживание поступательного движения; 2) бесполезность, непригодность; 3) целенаправленное избавление от лишнего (рис. 14).



Рис. 14. Метафорическая проекция БАЛЛАСТ → КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА.

1. *Следует признать, что великая русская классическая литература – это тот самый балласт, который следует сбросить с корабля модернизации* [Ямбург 2018: 106].

В главе «Большая чистка» педагогического труда Е.А. Ямбурга «Беспощадный учитель» активизируется идея о том, что сегодня в юношеском сознании решительно укореняется психологическая установка на быстрый успех в личной и профессиональной сфере. Подчинение собственной жизни обозначенной моральной директиве требует от индивида развития таких нравственно-волевых параметров, как целеустремленность, самодостаточность, притязательность. Тем не менее Е.А. Ямбург отмечает, что в системе образов произведений отечественной классической литературы совершенно отсутствуют герои, наделенные названными личностными качествами. На первом же плане оказываются лишние люди, переживающие тяжелые жизненные периоды и разрешающие широкий круг экзистенциальных проблем; созерцающие и размышляющие натуры, сокрушающиеся сердцем о содеянном или об упущенном, каждую из которых «современный молодой человек может на своем наречии попросту назвать “лохом”» [Ямбург 2018: 106]. Подобное определение имеет простое объяснение: испытываемые персонажами классических художественных текстов колебания являются для обучающихся лишь сдерживающим фактором на пути к благополучию, не вручая заветного ключа к реализации настоятельных потребностей. Как следствие, не только учащиеся, но даже и современные состоявшиеся писатели твердо убеждены в том, что *в условиях модернизации русская классика лишена актуальности: не отвечая запросам новой реальности, она неизбежно уподобляется обременяющему морское судно грузу, от которого необходимо избавиться.*

В статье Е.С. Сливкиной «Проблемы использования медиатехнологий в педагогике и пути их решения» метафорический концепт ИНТЕРНЕТ частично структурирован метафорическим концептом ШЛАК (приложение 9). Указанная концептуальная метафора служит средством воспроизведения *коммуникативного*

события «урок в эпоху информационных технологий», где участниками являются центральные субъекты педагогического процесса: обучающиеся и учителя.

1. *Бытует мнение, что в Интернете нет ничего полезного, один шлак, портящий нынешнее поколение* [Сливкина 2022].

Равно как и опасные отходы нарушают экологический баланс, Всемирная паутина якобы содержит исключительно вредоносный и нежелательный контент, от столкновения с которым не защищена хрупкая детская психика. Тем не менее автор утверждает, что восприятие Интернета как коварного развратителя неокрепших умов есть не более чем общепринятый стереотип, свойственный тем, «кто, как правило, в сети не работает» [Сливкина 2022]. Е.С. Сливкина твердо убеждена в том, что содержание информации, хранящейся на веб-серверах, в равной степени характеризуется как разрушительной, так и созидательной направленностью. В связи с этим автор призывает современных учителей не ограничивать доступ представителей молодого поколения к Интернет-ресурсам, а объяснять им принципы правильной навигации в хаотичном виртуальном пространстве. И.С. Ашманов, Н.И. Касперская [Ашманов, Касперская 2022: 607] также отмечают важность трансляции на школьных уроках общих принципов цифровой гигиены (быть внимательным и сознательным, распознавать манипуляторов, заботиться о будущем и др.), позволяющих использовать информационное пространство без вреда для эмоционального и ментального здоровья. Следовательно, сегодня в условиях расширения цифрового измерения учитель должен понимать важность формирования у обучающихся информационно-коммуникативной компетенции, подразумевающей под собой умение извлекать информацию в соответствии с поисковым запросом, отбирать безопасные информационные источники, подвергать критическому анализу найденные сведения [Солдатова, Чигарькова, Илюхина 2022: 35].

3.6. Концептуальные метафоры со сферой-источником

ПРОДУКТ ПИТАНИЯ

В статье Е.А. Ямбурга «Эффект последствия» обнаружены концептуальные метафоры УЧЕНИК – это ОГУРЕЦ и ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ

АТМОСФЕРА – это РАССОЛ, посредством которых осмыслиется значение благоприятного психологического климата для становления гармонично развитой личности (приложение 10).

1. *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].

Е.А. Ямбург предается воспоминаниям о выпускном бале, ставшем доброй школьной традицией после организации праздничного танцевального вечера, приуроченного к юбилею А.С. Пушкина. Автор отмечает, что не всем участвующим в торжественном мероприятии легко давалось освоение танцевальных композиций. Так, например, легкие шаги полонеза, не самого технически сложного танца, вызывали у выпускников значительные трудности. Им приходилось прикладывать немалые усилия, чтобы «не ошибиться, с какой ноги начинать движение, не припадать на нее, как хромяя утка, держать прямо спину, наконец, сменив демократичные кроссовки на высокие каблуки, научиться не терять на них равновесие» [Ямбург 2011]. Следовательно, обучающимся, далеким от эстетики танца, требовалось преодолевать всевозможные препятствия. В процессе школьных репетиций первое время одни отпускали колкие шутки в отношении педагога-балетмейстера, призванного оказать помощь в постановке хореографических номеров, другие не принимали идею проведения выпускного бала как таковую. По этой причине сначала учащихся случалось заставлять репетировать «старомодные» танцевальные фигуры, прибегая к административному нажиму. Однако Е.А. Ямбург, выступая художественным руководителем ученического коллектива, не падал духом и был твердо уверен в том, что рано или поздно учащиеся «войдут во вкус» и достигнут высокого результата в области танцевального искусства. А результат, и правда, был ошеломительным: выпускники заворуженно кружились в полонезе, вызывая неподдельное восхищение со стороны родителей: «Вы только посмотрите, — с восторгом воскликнула одна из мам, — у ребят совсем другие лица!» На данное

радостное восклицание Е.А. Ямбург ответил метафорически, сопоставив обучающихся с огурцами, а комфортную психологическую атмосферу, в которой проходила подготовка к торжественному вечеру, – с рассолом. Отсюда можно утверждать о наличии концептуальных метафор УЧЕНИК – это ОГУРЕЦ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА – это РАССОЛ. Таким образом, мысль Е.А. Ямбурга, выраженная посредством концептуальных метафор, сводится к следующему: *если учитель создает условия для благоприятного развития личности обучающихся, то они, подобно огурцам, пропитываемым концентрированным рассолом, непременно вбирают изысканные манеры и благородные качества.*

В педагогическом сочинении Е.А. Ямбурга «Коронация всяя Руси» посредством концептуальной метафоры РЕБЕНОК – это ФАРШ описано стереотипное восприятие родителями ключевых обязанностей образовательного учреждения и, в частности, учителя (приложение 10). Данная концептуальная метафора позволяет автору передать *коммуникативное событие* «снижение родительской ответственности за воспитание и развитие собственных детей», участниками которого признаются ученики, их родители и школьные наставники.

1. *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 частности, родители глубоко убеждены в том, что именно на плечах учителя лежит долг сформировать личность ребенка. С позиции родителей, исключительно педагогические работники обязаны «вылепить» из их чад эрудированных и благонравных индивидов. Отсюда можно заключить, что сегодня родители фактически полностью делегируют учителям полномочия в сфере образования и воспитания своих же детей. Е.А. Ямбург не случайно проводит метафорическую параллель между ребенком и фаршем. *Подобно измельченному сырому мясу, которое при правильном подходе превращается в ароматное, изысканное блюдо, по окончании школы ребенок, согласно*

родительским ожиданиям, априори должен обрести качества настоящего человека и идеального гражданина, а именно отличаться образованностью, добропорядочностью, активной гражданской позицией, конкурентоспособностью, целеустремленностью, позволяющей добиться успеха в любом деле. К сожалению, большинство родителей отказываются вступать в сотрудничество с учителем, не признавая, что значительное влияние на детей оказывают они сами, и игнорируют возможность отображения в детских поступках деструктивных поведенческих паттернов, перенимаемых из семьи. Таким образом, Е.А. Ямбург обозначает как никогда актуальную проблему отстранения родителей к детям. Полагаясь на «магическую» силу учителя, родители вздыхают с облегчением: теперь им не придется беспокоиться о вопросах обучения и воспитания ребенка. Любопытно, что, психологическая дистанция между родителями и детьми сократилась как раз в период пандемии коронавируса: «Родители предстали перед детьми не в образе раздраженных контролеров, <...> а стали вникать в повседневную жизнь отпрысков» [Ямбург 2021: 101-102]. Таким образом, автор приходит к мысли, что и онлайн-обучение имеет свои положительные стороны.

3.7. Концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ

Помимо этого, в педагогических текстах Е.А. Ямбурга нами был выявлен ряд концептуальных метафор, где элементы сферы-источника, именующей различные объекты реальной действительности, метафорически отображаются в элементы сферы-мишени УЧИТЕЛЬ (приложение 11). В частности, трудам педагога свойственна концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ВОДИТЕЛЬ.

1. *Потеряв ориентиры, он [примеч.: учитель] не способен вести за собой ребенка* [Ямбург 2018: 13].
2. *Учитель должен, прежде всего, воздействовать на учащихся как личность, <...> как водитель юношества, а не только как носитель предания объективного духа* [Ямбург 2018: 72].
3. *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].

В главе «Выбор неясен» педагогического сочинения Е.А. Ямбурга «Беспощадный учитель» утверждается, что главное предназначение современного учителя заключается в том, чтобы зафиксировать в сознании обучающихся духовные смыслы национальной культуры в условиях научно-технического прогресса, «примеров моральной деградации которого вокруг не счесть» [Ямбург 2018: 13]. Соответственно, реализация указанной миссии возможна исключительно в том случае, если учитель имеет собственную стабильную систему национально-культурных ценностей, поскольку передача культурной памяти подрастающим поколениям осуществляется лишь посредством сформированных представлений самого наставника о культурном наследии своего народа. Утрата же им ценностных ориентиров влечет за собой беспомощность в приобщении учеников к национальным культурным традициям, развитию их национального самосознания и, как следствие, разрушение фундамента уверенности в смысле своей профессиональной деятельности. Отсюда учитель перестает восприниматься учащимися как вожатый, указывающий им подлинный путь поиска и становления культурной идентичности, а значит, и в школе, с точки зрения Е.А. Ямбурга, ему не место. Вместе с тем автор отмечает, что расшатывание ценностных ориентаций у учителя во многом продиктовано трансформацией принципов государственной политики в сфере образования, неизбежно вызывающих чувство растерянности и апатии.

В ходе педагогических рассуждений Е.А. Ямбурга обозначенная выше концептуальная метафора **УЧИТЕЛЬ** – это **ВОДИТЕЛЬ** используется неоднократно. Например, в главе «Возможность взаимного дополнения научной и религиозной картины мира в образовательном процессе» автор подчеркивает, что настоящий учитель обязан не столько передавать ученическому коллективу широкий спектр накопленных предками знаний и культурно-национальных

ценностей как достоинства той или иной нации, сколько оказывать влияние на личность обучающихся. В частности, учителю, будучи водителем представителей юного поколения, надлежит внести существенный вклад в формирование у них способности к саморазвитию и личностному самоопределению, развитию ценностно-смысловых ориентаций и социальных компетенций. Е.А. Ямбург считает, что в целях обеспечения духовно-нравственного и социокультурного развития обучающихся наставник должен оказать им помощь в обретении индивидуального интереса при освоении учебной дисциплины. С позиций Е.А. Ямбурга, достижению поставленной задачи способствует, во-первых, сам характер педагогического водительства, в основе которого лежит безусловная, христианская любовь к обучающимся; а во-вторых, наглядная демонстрация учителя увлеченного отношения к предмету, ведь пробудить мотивацию к дальнейшему самостоятельному поиску может лишь тот, у кого горят глаза.

Далее Е.А. Ямбург продолжает развивать мысль о том, что подлинное педагогическое управленчество базируется, прежде всего, на Божией любви учителя к своим подопечным. По мнению автора, именно духовное притяжение, возникающее между учителем и обучающимися, позволяет активировать у последних жизненную энергию, инициативность и энтузиазм, необходимые для обеспечения образа жизни, приносящего радость и удовлетворение. Кроме того, неокрепшие детские души могут быть истерзаны греховными помыслами, которым они не всегда в силах противостоять. В свою очередь, прирожденный учитель выступает хранителем божественных установлений: он прививает обучающимся духовно-нравственные истины, которые существенно облегчают борьбу с внутренними «бесами» и помогают контролировать мысли, слова и поступки. Наконец, учитель помогает ученикам избавиться от многочисленных комплексов и психологических блоков, внутренних зажимов и эмоционального дисбаланса, тем самым вовлекая души учащихся, появляющиеся на свет в одиночестве, в живой процесс взаимодействия с окружающими. Е.А. Ямбург метафорически сопоставляет настоящего учителя, направляющего восхождение обучающихся по ступеням духовной лестницы, с вождем или, иначе говоря,

водителем, указывающим спутникам дорогу. Таким образом, учитель лишь задает вектор образовательной деятельности, мотивирует, но не принуждает обучающихся к переходу на более высокий этап обучения и развития.

Наряду с этим, в главе «Мировая душа – Курочка Ряба и тату как “культурная универсалия”» педагогического труда Е.А. Ямбурга «Беспощадный учитель» репрезентирована концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ДОБЫЧА. Мы считаем, что основанием для метафорического переноса является: 1) занятие позиции жертвы; 2) достигаемость; 3) слабость, уязвимость, утрата бдительности (рис. 15).



Рис. 15. Метафорическая проекция ДОБЫЧА → УЧИТЕЛЬ.

Данная концептуальная метафора описывает коммуникативное событие «школьный урок», где в качестве актантов выступают учащиеся, учителя и органы государственной власти.

1. И пока серьезные ученые не снисходят до публичной критики псевдонаучных размышлений, учителя становятся легкой добычей посредников-дилетантов и умелых манипуляторов [Ямбург 2018: 84].

С точки зрения автора, современные учителя являются жертвой властных структур, которые обращаются к их услугам в целях производства притягательной национальной идеологии. Неукоснительно исполняя государственный заказ, члены образовательных учреждений формируют у

завтрашних граждан страны требуемые знания и представления об окружающем мире. Тем не менее разработка инновационных проектов в сфере образования, как правило, принадлежит представителям интеллектуальной элиты, далеким от онтологии образовательной действительности. Своими иллюзорными «требованиями» и «компетенциями» реформаторы разрушают принципы целеполагания учителей, сбивая их с верного пути. Так учителя утрачивают важные мировоззренческие ориентиры, действуя исключительно в соответствии с «проверенными пропагандистскими лекалами» [Ямбург 2018: 80]. Как следствие, предметом обсуждения на учебных занятиях становятся нелепые теории и концепции, фундаментом которых служат не научные факты, а мистицизм и интуитивный опыт. Е.А. Ямбург подчеркивает, что околонуучные учения будут процветать в стенах образовательных организаций до тех пор, пока авторитетные ученые не примут непосредственное участие в их исключении.

В то же время для педагогических сочинений Е.А. Ямбурга характерна концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это СКАЗОЧНИК.

1. *Все значительные **педагоги** – великие **сказочники*** [Ямбург 2018: 318].

Равно как и сказочник, приглашающий детей в окутанное любовью и заботой вымышленное пространство с целью ограждения от несовершенства внешнего мира, утверждения в них веры в торжество добра и справедливости, наделяния надеждой на волшебное чудо и его реальное воплощение, тем самым создающий убежище счастья для неокрепшей детской души, учитель генерирует ряд утопий, чтобы обезопасить членов ученического коллектива от их контакта с жестокой реальностью. Е.А. Ямбург отмечает, что конструирование иллюзорных миров лежит в основе профессиональной деятельности всех выдающихся учителей, стремящихся создать такую действительность, которая бы зиждилась на гармоничном взаимодействии наставников и воспитанников. Вместе с тем каждая из ключевых фигур педагогики интерпретировала понятие гармонии по-своему. Так, например, педагогическому творчеству А.С. Макаренко свойственна мысль о необходимости патетического отношения к жизни, Ш.А. Амонашвили – постулат постоянного горения, Я. Корчаку – идея об организации

учебно-воспитательного процесса на ненасильственной основе. Е.А. Ямбург подчеркивает, что названные педагоги сумели построить позитивные утопии в чрезвычайно жестких условиях социальной среды, оставив после себя неизгладимый след в развитии педагогической науки и практики.

Также в педагогических текстах Е.А. Ямбурга нами было обнаружено стабильное соответствие между сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ и сферой-источником ДЕТЕКТИВ. Так возникает концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ДЕТЕКТИВ.

1. *Педагогам в силу жизненной необходимости приходится на ходу осваивать смежную профессию детектива* [Ямбург 2009].

В приведенном фрагменте данная концептуальная метафора позволяет Е.А. Ямбургу воссоздать *коммуникативное событие* «детское воровство», происходящее в пределах описываемой им школы с пугающей регулярностью. С позиций автора, занимающего должность директора указанного образовательного учреждения, учитель должен молниеносно реагировать на подобные примеры проявления негативного девиантного поведения: «Попробуйте не отреагировать, когда перед вами плачущий ребенок, которому по причине исчезновения шубы из раздевалки не в чем возвращаться домой в мороз» [Ямбург 2009]. В связи с этим учитель поставлен перед необходимостью принять на себя роль первоклассного следователя. *Подобно тому как опытный сыщик ставит своей целью в сжатые сроки вычислить преступника, учитель стремится как можно скорее определить школьника, совершившего кражу.* Е.А. Ямбург детально воспроизводит болезненные эпизоды из личного педагогического опыта. В частности, он повествует о «раскрытии» юной злоумышленницы, обворовывающей школьную раздевалку. Е.А. Ямбург категорически и твердо отклоняет предложение милиции назначить в классах осведомителей, которые бы систематически сообщали о действиях одноклассников, вызывающих подозрение. Вместо этого он самостоятельно решает детективную загадку, выявляя воришку. Таким образом, метафорическая соотнесенность между *прямой обязанностью*

детектива и вынужденной деятельностью учителя порождает концептуальную метафору УЧИТЕЛЬ – это ДЕТЕКТИВ.

В главе «Просто так» педагогического сочинения Е.А. Ямбурга «Педагогический Декамерон» найдена концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ.

1. *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].

Основанием для метафорической соотнесенности указанных концептов служит сходство не только профессиональных действий, совершаемых сотрудниками образовательных и медицинских учреждений, но и эквивалентного уровня ожиданий, разделяемых членами социума. Так, в ходе рутинного приема врач изучает историю болезни пациента, задает уточняющие вопросы, выписывает необходимые медикаменты, назначает профилактическое обследование исключительно с целью вылечить больного. Если же миссия врача заключается в телесном выздоровлении, то предназначение учителя состоит в выздоровлении душевном. Е.А. Ямбург подчеркивает, что в коллективном обыденном сознании современного общества так или иначе прочно зафиксирован образ учителя как специалиста, который, осуществляя благотворное воздействие на обучающегося, выполняет манипуляции, схожие со врачебными: диагностирует психоэмоциональное состояние учащегося, выявляет имеющуюся у него проблему, определяет триггеры и причины кризисных ситуаций, предлагает пути разрешения травматического опыта. Е.А. Ямбург отмечает, что, с точки зрения «даже тех, кто скептически относится к педагогической науке», закономерным результатом такого взаимодействия должно стать мгновенное облегчение, а впоследствии полное исцеление ученика. Тем не менее автор уверенно заключает: «Чудеса случаются, но крайне редко» [Ямбург 2009].

Педагогическим трудам Е.А. Ямбурга свойственны метафорические выражения, репрезентирующие концептуальную метафору УЧИТЕЛЬ – это БОЕЦ. Таким образом, сфера-источник БОЕЦ метафорически проецируется на

сферу-мишень УЧИТЕЛЬ. Основанием же для метафорической проекции является: 1) *милитаризация сознания*; 2) *сражение во имя высоких идеалов*; 3) *дезертирство* (рис.16).



Рис. 16. Метафорическая проекция БОЕЦ → УЧИТЕЛЬ.

1. *Педагог – это боец идеологического фронта* [Ямбург 2010: 219].
2. *Пусть профессиональные историки сражаются со всяческими фальсификациями* [Ямбург 2022: 59].

По мнению Е.А. Ямбурга, педагогическая деятельность работников образовательных учреждений была десятилетиями ограничена масштабом государственной идеологии. В частности, учителя фиксировали в массовом сознании обучающихся доминирующие идеологические основы и принципы, разработанные представителями политических элит. Они неукоснительно следовали единому учебному плану, придерживаясь тождественных учебно-воспитательных целей и задач, опираясь на идентичные дидактические приемы и методы обучения, используя унифицированные учебники и пособия. Е.А. Ямбург подчеркивает, что большинство учителей, отличавшихся педагогическим консерватизмом, поддерживали *«привычку к построению»* [Ямбург 2010: 219], тем самым ратуя за сохранение заведенного в образовательной среде порядка. Автор видит причину глубоко укоренившейся привычки учителей к организации процесса обучения и воспитания исключительно в соответствии с четкими государственными установками в том, что наличие общих образовательных

инструментов позволяло им не утратить социально-профессиональную ориентацию. Мысль Е.А. Ямбурга об испытываемой учителем потребности в строгом согласовании собственных педагогических действий с государственными предписаниями получает широкое распространение и в современных педагогических кругах. Так, даже «не прошедшие тотальной идеологической обработки» [Ямбург 2010: 219-220] учителя ожидают от государства ясных подсказок, чувствуя себя без них абсолютно растерянными.

В главе «Историческая постправда страшнее беззастенчивой лжи» педагогического сочинения «Трагический оптимизм» Е.А. Ямбург повествует о том, что сегодня широкое распространение получают ложные описания исторически значимых фактов. Акцентируя внимание на важности стереоскопического взгляда на события предшествующих эпох, «специалисты» своего дела опираются на псевдонаучные концепции, тем самым истребляя историческую память. С помощью вышеназванной концептуальной метафоры автор описывает *коммуникативное событие* «обсуждение активного внедрения “исторических подделок” в коллективное сознание» и приводит в пример уважаемого профессора, который утверждает, что Русь приняла христианство не от Византийской империи, а от кельтов. В настоящее время не возбраняется и публикация откровенных фальсификатов, пробуждающих неподдельный интерес не слишком просвещенной аудитории. По этой причине особой популярностью пользуется «Новая хронология» А.Т. Фоменко, содержащая искаженную интерпретацию исторической реальности. В связи с этим Е.А. Ямбург настойчиво призывает *настоящих профессионалов*, которых метафорически отождествляет с *воинами, участвующими в битве, неустанно противостоять псевдонаучным истолкованиям*, противоречащим данным истории. Тем не менее автор отмечает, что тонкие *знатоки не торопятся бороться* за истину, воспринимая полемику с подтасовщиками ниже своего достоинства. Е.А. Ямбург квалифицирует данное поведение как деструктивное, «ибо вовремя не разоблаченная ложь бьет по всем, и в первую очередь по детям» [Ямбург 2022: 60].

Кроме того, в педагогических работах Е.А. Ямбурга найдена концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это СЕЯТЕЛЬ, где метафорической интерпретации подвергается процесс формирования учителем учебных и нравственных компетенций у воспитанников.

1. *Хотя в реальной жизни эта фантасмагория 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].

Предметом обсуждения в статье Е.А. Ямбурга «Строить здание образования от фундамента к крыше, а не наоборот, как было до сих пор» является абсурдный характер нового профессионального стандарта учителя. Автор отмечает, что в настоящее время к деятельности педагогических сотрудников предъявляются немыслимые «нормативные» требования: учителя должны владеть целым рядом профессиональных компетенций, в число которых, помимо всего прочего, входит умение декларировать тексты художественных произведений, танцевать и петь. Желание создать идеальный «макет» специалиста, организующего учебно-воспитательный процесс, свойственный разработчикам образовательного стандарта нового поколения, привело к возложению на учителя ответственности за все принятые социальными заказчиками образования – государством и обществом – решения, не отходя от учительского стола. Е.А. Ямбург приходит к неутешительному выводу: педагогическая работа современных учителей направлена исключительно на удовлетворение потребностей клиентов. Тем временем, их подлинная миссия – воспитать достойного человека – остается за кулисами. По этой причине Е.А. Ямбург считает, что в скором будущем сфера образования в принципе перестанет быть привлекательной для настоящих учителей, *то есть для тех, кто, словно садовник, трепетно выращивающий крохотные молодые ростки, стремится посеять семена знаний, опыта, гражданско-патриотических качеств, духовно-нравственных ценностей, тем самым сформировать личность каждого отдельного ученика.* Отсюда рождается концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это СЕЯТЕЛЬ, которая сегодня, к

сожалению, не может быть использована для характеристики сложившейся педагогической реальности.

Наконец, в главе «Не налететь на рифы и не оказаться на мели» педагогического сочинения Е.А. Ямбурга «Коронация всея Руси» метафорический концепт УЧИТЕЛЬ осмысливается в терминах метафорического концепта КОРАБЛЬ. Отсюда рождается концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это КОРАБЛЬ.

1. *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].*

В эпоху пандемии коронавирусной инфекции учитель, словно морское судно, следующее вдоль узкого прохода, оказался вынужденным балансировать между традиционными и инновационными способами сообщения знаний обучающимся. Однако гармонизировать онлайн и офлайн-форматы современному наставнику оказалось отнюдь не просто, то и дело «налетаешь на рифы или садишься на мель» [Ямбург 2021:8]. Несмотря на то, что ряд учителей, в частности столичных школ, не первый год успешно использовали электронные образовательные ресурсы в собственной педагогической практике, у подавляющего большинства коллег по цеху переход на дистанционное обучение вызвал немалые трудности. В особенности паническим настроениям были подвержены педагогические работники старой закалки. Тем не менее в подобных экстремальных условиях учителя продолжили осуществлять образовательную и культурно-просветительскую деятельность: постепенно освоив принципиально новый инструментарий учебно-воспитательных технологий, они нормализовали свою работу и стали, как прежде, транслировать учащимся накопленные знания и традиционные морально-нравственные императивы. Следовательно, учителям так или иначе удалось победить грозного врага, именуемого дистанционным обучением. К слову сказать, обучающиеся были готовы к нему значительно

лучше, чем их наставники, поскольку для современных детей, относящихся к цифровому поколению, «интернет – естественная среда обитания» [Ямбург 2021: 101]. Между тем И.С. Ашманов, Н.И. Касперская вступают с Е.А. Ямбургом в противоречие. Они заявляют, что мысль о превосходстве молодежи над представителями старшей возрастной когорты в вопросе владения технологиями иллюзорна. И.С. Ашманов, Н.И. Касперская уверены, что подростки «просто продвинутые пользователи бытовых устройств и сервисов, но не более того» [Ашманов, Касперская 2022: 1].

3.8. Концептуальные метафоры со сферой-мишенью ШКОЛА

Также педагогическим текстам Е.А. Ямбурга свойственны концептуальные метафоры со сферой-мишенью ШКОЛА (приложение 12). Вместе с тем автор понимает сущность данного метафорического концепта посредством апелляции к различным объектам окружающего мира. Например, в педагогическом труде Е.А. Ямбурга «Беспощадный учитель» выявлена строительная концептуальная метафора ШКОЛА – это ДОМ, предполагающая метафорическую соотнесенность образовательного учреждения с жилым многоквартирным зданием. Как утверждает А.П. Чудинов, «дом – важнейший культурный концепт в человеческом сознании, это традиционный для мировой культуры источник метафорической экспансии» [Чудинов 2006: 211]. Указанная концептуальная метафора использована автором в ходе воспроизведения коммуникативного события «профилактическая беседа о религиозной толерантности», участниками которого являются ученица младших классов, ее родители и директор школы.

1. *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]

В главе «Бог один – провайдеры разные» указанного выше педагогического сочинения Е.А. Ямбурга утверждается нецелесообразность включения государственными деятелями курса по светской этике в учебные планы младшеклассников. Так, сегодня обучающимся предоставляют возможность

добровольно присутствовать на занятиях, направленных на постижение основ православной, мусульманской и иудейской культуры: «Внешне все выглядит пристойно, если, конечно, не задумываться о том, кто и что там конкретно будет преподавать» [Ямбург 2018: 89]. Вместе с тем данный факультатив буквально раскалывает детский коллектив на части, воздвигая непреодолимую стену между представителями разных конфессий. В качестве доказательства пагубности курса по религиоведению, приводящего к конфликтам между учащимися на религиозной почве, выступает показательный случай из педагогической практики автора. По настоятельной просьбе родителей поступающей в школу младшеклассницы Е.А. Ямбург провел с ней индивидуальную беседу, в ходе которой затронул широкий круг тем, при этом уделив особое внимание вопросу веротерпимости, поскольку причиной смены ученицей образовательной организации послужило ее совершенное нежелание посещать факультативный курс по основам религии и светской этике. Выяснилось, что младшеклассница придерживалась православного вероучения, испытывая нескрываемое раздражение к католикам лишь по причине того, что православная молитва обращена к Матери Божией, а католическая – к Деве Марии. Каково было удивление ученицы, когда она узнала, что Матерь Божия и Дева Мария суть одна и та же женщина! Таким образом, Е.А. Ямбург пришел к неутешительному выводу: указанный факультативный курс, введенный совсем недавно в учебные программы школьников, уже успел отравить их сознание, наполнив детские, неокрепшие души ненавистью к последователям иных конфессий. По мнению Е.А. Ямбурга, школа, неслучайно именуемая вторым домом, должна способствовать духовному объединению учащихся, а не их расколу. Отсюда, с позиций автора, в образовательном учреждении необходимо исключить распределение обучающихся с общими религиозными убеждениями по «конфессиональным квартирам», то есть их вхождение в обособленные религиозные сообщества, а педагогическим работникам, в свою очередь, следует сделать все возможное, чтобы организовать целостное учебно-воспитательное пространство, построенное на единых духовных принципах.

Во вступительной части педагогического труда Е.А. Ямбурга «Педагогический Декамерон» обнаружены устойчивые соответствия между следующими парами метафорических концептов: ШКОЛА и ЛАБОРАТОРИЯ; УЧИТЕЛЬ и ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЬ.

1. *Для педагога такой лабораторией, в частности, является школа, где, как в кипящем котле, испаряется все лишнее, наносное, искусственное, а в осадке остается тот ценный опыт, который потом служит основанием для глубоких теоретических заключений [Ямбург 2009].*

Начнем с того, что лаборатория представляет собой помещение для проведения научных и технических опытов с целью подтверждения или опровержения ранее выдвигаемых гипотез, а также дальнейшего построения фундаментальных научных теорий, основанных на полученных экспериментальным путем данных. В свою очередь, школа также выступает своего рода площадкой для осуществления учителем комплексных наблюдений за поведением обучающихся. В ходе учебно-воспитательного процесса он внимательно отслеживает реакции учеников на те или иные события, выявляет факторы, от которых зависит их эмоционально-психологическое состояние, анализирует тип взаимоотношений, устанавливаемых между школьниками в коллективе, решает педагогические задачи посредством различных приемов педагогического воздействия. Впоследствии накопленный профессиональный опыт, безусловно, позволяет учителю сформулировать глубокие теоретические заключения по вопросам организации собственной педагогической деятельности, многосторонней коммуникации с учащимися. Далее Е.А. Ямбург метафорически сопоставляет учителя с естествоиспытателем и отмечает, что различие между ними заключается в том, что первый одновременно является и испытуемым, и экспериментатором, то есть непосредственно взаимодействует с учениками и вместе с тем критически оценивает данный процесс со стороны, не прекращая рефлексировать. Автор утверждает, что такая позиция «требует предельной искренности, самокритичности и бесстрашия экспериментатора, готового честно

зафиксировать в протоколе все увиденное, включая собственные просчеты, глупости и ляпсусы, допущенные в работе с детьми» [Ямбург 2009].

Также в предваряющей основные педагогические размышления Е.А. Ямбурга части книги «Педагогический Декамерон» нами зафиксировано метафорическое осмысление концепта ШКОЛА в терминах концепта ЛАЙНЕР. На наш взгляд, основанием для метафорической проекции является: 1) *значительный масштаб объекта*; 2) *планомерное преодоление атак со стороны внешней среды*; 3) *достаточная устойчивость, надежность* (рис. 17).



Рис. 17. Метафорическая проекция ЛАЙНЕР → ШКОЛА.

1. **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].

Равно как и крупное морское судно, которое по пути следования может попасть в шторм и подвергнуться сильному действию ветровых волн, образовательное учреждение выводят из равновесия многочисленные критические ситуации, возникающие между участниками учебно-воспитательного процесса. Так, по ценностным, психологическим, социальным и другим мотивам возникают серьезные разногласия между учителем и обучающимися, учителем и родителями. В лице педагогических сотрудников школа периодически сталкивается с детским и взрослым неврозом,

продиктованных магистральной тенденцией текущей жизни – непременно стать успешной личностью. Вследствие того, что, к сожалению, в современном образовательном процессе на первый план выступают не накопленные знания, умения и навыки, а результаты обучения, представленные в цифровом эквиваленте, ученики нередко вступают в противоречие с учителем касательно полученных отметок. Кроме того, в массовом сознании закреплено устойчивое стереотипное представление о том, что залогом успеха является поступление в престижный вуз. По этой причине учащиеся старших классов буквально закливаются на подготовке к выпускным экзаменам: высокая степень умственного напряжения школьников сначала приводит к эмоциональному выгоранию, а затем и к нервному истощению. Безусловно, эмоциональная нестабильность и нервозность у обучающихся проявляется в выбираемой ими агрессивной манере общения с учителем. Невротичные же родители все больше не доверяют учителю и считают прямой обязанностью указывать на то, как ему следует выстраивать учебно-воспитательный процесс, направляют жалобы школьной администрации в случае, если учитель не придерживается их рекомендаций, тщательно отслеживают выставление отметок в электронном журнале и связываются с наставником в любое время дня и ночи по поводу успеваемости своего чада. Это лишь неполный список тех проблемных ситуаций, с которыми школьный лайнер встречается лицом к лицу на просторах образования. Е.А. Ямбург отмечает, что «предлагаемая книга – своего рода тренажер для молодых педагогов» [Ямбург 2009], которая позволит им избежать многочисленных ошибок, допущенных им самим в профессиональной практике, а также принять правильное и быстрое решение в различных проблемных обстоятельствах.

Примечательно, что уже в главе «Правило трех “Н”» педагогического сочинения Е.А. Ямбурга «Педагогический Декамерон» мы обнаружили метафорическое сопоставление школы не с надежным кораблем, как в предыдущем случае, а с хрупкой лодкой. Отсюда рождается иная концептуальная метафора ШКОЛА – это ЛОДКА.

1. <...> *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].

Использование автором данной концептуальной метафоры репрезентирует мысль о том, что в современных реалиях школе весьма трудно противостоять череде кризисных ситуаций: *подобно неустойчивой лодке, каким-то чудом остающейся на поверхности воды, школа подчас с трудом «выходит» из неблагоприятных обстоятельств.* В свою очередь, адекватное функционирование образовательной среды обеспечивается профессиональным мастерством и личностными параметрами педагогического состава, который самоотверженно оберегает непрочное судно от затопления. Таким образом, в число наиболее значимых профессиональных характеристик настоящего учителя входит альтруизм, стойкость, терпение и стрессоустойчивость. Будучи поистине сильными натурами, учителя находят в себе силы конструктивно разрешать извечные конфликты, возникающие с учениками и их родителями, и другие «бытовые мелочи, на время оставив в стороне глобальные вопросы перспектив развития образования в целом» [Ямбург 2009].

3.9. Концептуальные метафоры со сферой-мишенью

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Отметим, что педагогическим текстам Е.А. Ямбурга присущи метафорические выражения, эксплицирующие концептуальные метафоры со сферой-мишенью ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ (приложение 13). Данные концептуальные метафоры описывают *коммуникативное событие* «научная полемика вокруг концепции нового профессионального стандарта учителя», охватывающее всех членов педагогического сообщества.

1. *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].

2. *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].*

В статье Е.А. Ямбурга «Строить здание образования от фундамента к крыше, а не наоборот, как было до сих пор» подчеркивается мысль о признании образовательного стандарта работоспособным лишь в том случае, если его основные положения сформулированы предельно ясно и конкретно для понимания субъектами педагогической деятельности, то есть учителями. Однако, помимо того, что содержание профессионального стандарта учителя переполнено различными абсурдными требованиями, предъявляемыми к его работе, неразрешенным остается ряд глобальных вопросов, предшествующих разработке данного документа и требующих обязательного осмысления от учителей. В их число входят следующие: в чем заключается образовательная государственная политика? К каким образовательным результатам необходимо прийти через обозначенное время? Е.А. Ямбург утверждает, что, пока профессиональный стандарт не даст вразумительных ответов по указанным проблемным пунктам, учителя не смогут исполнить соответствующие предписания в рамках образовательной практики. Автор метафорически сопоставляет УЧИТЕЛЯ с ЛОШАДЬЮ, а ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ – с ТЕЛЕГОЙ, которую тянет запряженное животное. *Равно как и лошадь, не способная везти поставленную перед ней повозку, притом еще и нагруженную кладью, учитель, не понимающий сути концепции образовательного стандарта и чрезмерного количества записанных в нем требований, оказывается не в состоянии достичь высоких результатов в области своего труда.*

Продолжая излагать собственные мысли на тему профессионального стандарта учителя, Е.А. Ямбург утверждает, что в идеальном случае указанный документ призван обладать рядом ключевых функций: он должен определять требования, выдвигаемые работодателем при приеме педагогического сотрудника

на работу, выступать инструментом оценивания профессиональной деятельности учителя, содержать предписания относительно целевой подготовки кадров. Тем не менее автор подчеркивает, что в действительности разработкой образовательного стандарта занимаются умудренные специалисты, имеющие лишь косвенное представление о функционировании учебных заведений. В результате, с позиций Е.А. Ямбурга, подготовленный «искушенными мастерами» образовательный стандарт неизбежно начинает походить на созданную модным кутюрье воинскую форму: *формально регламентируя деятельность учителя, он абсолютно неприменим к реальной педагогической практике*. Так возникает концептуальная метафора ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ – это ВОЕННАЯ ФОРМА. Бессмысленность директив, сформулированных в государственном образовательном стандарте, автор демонстрирует на примере начальной школы. В ней, за исключением оборудованных учебных аудиторий и спортивных залов, в обязательном порядке должен быть проведен широкополосной Интернет, покрыты мягким настилом спортивные стадионы, отведена особая комната для караоке. Известное дело, что в связи с ограниченностью ресурсов большинство школ оказывается не в силах обеспечить соответствующие закону условия, что обуславливает их работу «в земных условиях своего существования» [Ямбург 2013: 23].

Таким образом, выявленные нами концептуальные метафоры были классифицированы с точки зрения как общей сферы-источника, так и общей сферы-мишени. Установлено, что в рамках концептуальных метафор, сгруппированных по принципу тождественности исходной когнитивной структуры, преобладают концептуальные феномены со сферами-источниками РАСТЕНИЕ (33%) и СТРОЕНИЕ (33%). Мы считаем, что частичное структурирование педагогических объектов и явлений данными метафорическими концептами обусловлено устойчивым коллективным восприятием педагогической реальности и ее составляющих как единой взаимосвязанной системы, отличающейся фундаментальными методологическими принципами. В свою очередь, в пределах концептуальных метафор, выделенных на основании

объединяющей их сферы-мишени, на первый план выходят те, понятийная сфера метафорических смыслов которых представлена концептом УЧИТЕЛЬ (65%). На наш взгляд, это связано с тем, что учитель является ключевым субъектом педагогической деятельности, оказывающим значительное воздействие на обучающихся и их родителей.

Выводы по Главе III

Мы проанализировали метафорические выражение (текстовые метафоры), объективирующие концептуальные метафоры в педагогических работах Е.А. Ямбурга, а также учителей средней и старшей школы. Данные концептуальные метафоры были распределены на несколько групп исходя из общей когнитивной структуры источника или общей когнитивной структуры мишени.

В педагогических сочинениях Е.А. Ямбурга нами было выделено 5 концептуальных метафор с понятийной областью неметафорических смыслов РАСТЕНИЕ. В их число вошли концептуальные метафоры ПРОСВЕЩЕНИЕ – это РАСТЕНИЕ, заключающая в себе идею о том, что результаты культурно-просветительской деятельности не всегда имеют положительный характер; НАЦИОНАЛЬНОСТЬ – это ПЛОД растения, подчеркивающая важность формирования современными образовательными учреждениями и, в частности, учителем национального самосознания воспитанников; УЧИТЕЛЬ – это РАСТЕНИЕ, ГОСУДАРСТВО – это САДОВНИК, имплицитно указывающая на запрет, налагаемый государством на современных учителей, проявлять самостоятельность суждений и действий; АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ – это РАСТЕНИЕ, объективирующая факт распространения представителями контролирующих органов своего влияния на систему образования, препятствуя ее адекватному функционированию.

Также в педагогических текстах Е.А. Ямбурга мы обнаружили одну концептуальную метафору со сферой-источником ВОЙНА, служащая для обличения агрессивной политики чиновников применительно к вопросам образования и культуры.

Вместе с тем в педагогических работах Е.А. Ямбурга нами были выявлены концептуальные метафоры с когнитивной структурой источника ПРОДУКТ ПИТАНИЯ: УЧЕНИК – это ОГУРЕЦ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА – это РАССОЛ, с помощью которых осмысливается значение благоприятного психологического климата для становления гармонично развитой личности;

РЕБЕНОК – это ФАРШ, содержащая мысль о том, что сегодня родители фактически полностью делегируют учителям полномочия в сфере образования и воспитания своих же детей.

Лингвистическому анализу нами были подвергнуты найденные в педагогических трудах Е.А. Ямбурга концептуальные метафоры со сферой-источником ОРГАНИЗМ. Мы выделили такие концептуальные феномены, как СТРАНА – это БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ; УЧЕНИК – это БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ; УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ. Обозначенные концептуальные метафоры свидетельствуют о ключевой роли учителя в исцелении как нравственно изувеченной страны, так и отдельных обучающихся, оказавшихся в сложной психологической ситуации.

Кроме того, мы подробно исследовали строительные концептуальные метафоры, представленные в педагогических текстах Е.А. Ямбурга и Е.И. Крюковой, в которых наблюдалось частичное осмысление сущности педагогических реалий в терминах сооружения и его конструктивных элементов.

Наряду с этим, нами были рассмотрены метафорические выражения, репрезентирующие концептуальные метафоры с исходной понятийной областью МУСОР. В частности, стабильные соответствия возникали между данной сферой-источником и сферами-мишенями КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА и ИНТЕРНЕТ.

Мы пришли к выводу, что в работах педагогов наиболее распространенной оказываются концептуальные метафоры со сферами-источниками РАСТЕНИЕ и СТРОЕНИЕ.

Что касается концептуальных метафор, объединенных общей когнитивной структурой мишени, то мы изучили концептуальные метафоры, извлеченные из педагогических трудов Е.А. Ямбурга, со сферами-мишенями УЧИТЕЛЬ, ШКОЛА и ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ. Мы с уверенностью можем заключить, что в пределах рассматриваемых концептуальных метафор преобладают те, исходная понятийная сфера которых эксплицирована метафорическим концептом УЧИТЕЛЬ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время исследователи в области метафоры рассматривают ее не как троп, служащий исключительно для украшения и эмоционально-экспрессивного обогащения речи, а как ментальный механизм, способ категоризации, оценки и объяснения реальной действительности. Метафора признается одним из средств репрезентации рационального, мысленного образования, то есть концепта. Именно метафора выступает источником трансформации имеющейся в сознании индивида концептуальной картины мира, внедрения новой категоризации в представление, на первый взгляд, достаточно известных феноменов. Это приводит к возникновению нового смысла, новых понятийных связей между сопоставляемыми объектами. По этой причине метафора достигает высокой реализации в подтипах институционального типа дискурса, в том числе и педагогическом. Известно, что система отечественного образования, успешно функционировавшая в прошлом столетии, сегодня претерпела значительные изменения, обнаружить которые, в частности, и позволяют адекватные той или иной образовательной парадигме концептуальные метафоры.

В результате проведенного исследования мы выявили функционирование и типологию концептуальных метафор в трудах 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), а также общие и частные тенденции формирования концептуальных метафор в отечественной педагогической мысли.

Прежде всего, нами были определены теоретические основы исследования понятия «педагогический дискурс». Мы пришли к пониманию, что педагогический дискурс – это один из подтипов институционального типа дискурса, подразумевающий взаимодействие его участников в рамках субъектно-субъектных отношений, обусловленных социальным положением. Нами были установлены ключевые категории (интерпретируемость, интертекстуальность, интердискурсивность, парафрастичность и рефлексия) и конститутивные свойства

(постановка определенной цели/целей, наличие широкого диапазона коммуникативных стратегий, особой аксиологической системы, жанровой специфики, применение соответствующих дискурсивных формул, использование прецедентных текстов, апелляция к стратегии сотрудничества) педагогического дискурса.

Далее мы охарактеризовали коммуникативно-прагматический и когнитивно-концептуальный аспекты педагогического дискурса. Мы сделали вывод, что с позиций коммуникативно-прагматического подхода изучается выбор учителем языковых единиц в определенной коммуникативной ситуации в единстве с прагматическими свойствами данных единиц в целях оказания воздействия на ученика. С точки зрения же когнитивно-концептуального аспекта реализация педагогического дискурса находится во взаимосвязи с основными когнитивными процессами: репрезентацией, категоризацией, оцениванием и интерпретацией.

Также мы определили роль концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе. Нами было обнаружено, что концептуальная метафора экстраполирует имплицитные смыслы, способствует развитию у обучающихся креативного мышления, выступает эффективным способом адаптации сложного учебного материала и, наконец, инструментом контроля за формированием профессиональной компетентности учащихся.

В рамках проведенного исследования нами были отобраны, классифицированы и проанализированы концептуальные метафоры в педагогических трудах советских (С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, Е.Н. Ильин) и современных (Е.А. Ямбург, Е.С. Сливкина, Е.И. Крюкова) педагогов. На основании анализа данных когнитивных феноменов мы пришли к следующим выводам.

В целях экспликации реалий педагогической действительности С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, Е.Н. Ильин привлекают концептуальные метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ, ОРГАНИЗМ, РАСТЕНИЕ, ПУТЬ. Посредством лингвокогнитивного и контекстуального

анализа мы выявили корпус метафорических выражений (текстовых метафор), объективирующих концептуальные метафоры с данными понятийными областями неметафорических смыслов.

Установлено, что в работах педагогов-новаторов прошлого столетия преобладают концептуальные метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ, предполагающие частичное структурирование метафорических концептов ЗНАНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ, УЧИТЕЛЬ, УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ указанной когнитивной сферой-источником. Так, с точки зрения С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина, метафорический концепт ЗНАНИЕ осмысливается как фундамент усвоения учебного материала, способствующий развитию ключевых умений и навыков, требуемых не только в рамках целенаправленного стимулирования активной познавательной деятельности учащихся на учебном занятии, но и в их непосредственной жизненной практике. Формирование же личности обучающихся метафорически представляется строительным процессом, где ведущим «конструктором» является учитель. Именно он способен заложить у учеников основы нравственных чувств, правил поведения, ролей и форм социальной жизни. Наконец, конститутивными свойствами строительной конструкции наделяется и сам учебно-воспитательный процесс.

Также нами были выявлены и проанализированы органистические концептуальные метафоры, характерные для педагогических текстов С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина. Мы заключили, что педагоги-новаторы приписывают атрибуты живого тела различным реалиям педагогической действительности. В частности, С.Н. Лысенкова сопоставляет организм с учебным материалом, В.Ф. Шаталов – с учебным трудом, М.П. Щетинин – со школой, Е.Н. Ильин – с книгой. Кроме того, нами были обнаружены концептуальные метафоры с общей сферой-источником ЛЕКАРСТВО, получившие отражение в работах С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, а также органистическая концептуальная метафора ЗНАНИЕ – это ПИЩА, присущая работам В.Ф. Шаталова, где необходимость в получении

активными представителями ученического коллектива знаний метафорически соотносится с обеспечением живого организма «высококалорийной пищей», выступающей обязательным условием его нормального функционирования. Наряду с этим мы отметили, что в педагогических текстах отечественных педагогов-новаторов не получают языкового воплощения концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧЕНИК.

Кроме того, педагогическим сочинениям С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина присущи растительные концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТЕНИЕ. В качестве сферы-мишени выступает ряд субъектов и объектов педагогической реальности: обучающиеся (С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин) и процесс становления у них личностных качеств (В.Ф. Шаталов); стиль изложения учебного материала (В.Ф. Шаталов); интеллект (М.П. Щетинин); книга (Е.Н. Ильин). Также мы с уверенностью можем заявить, что большая часть изученных концептуальных метафор свойственна педагогическим трудам В.Ф. Шаталова и Е.Н. Ильина. В работах указанных авторов нами были выявлены растительные концептуальные метафоры со сферами-источниками ПЛОД, МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО), САДОВНИК.

Наконец, мы подвергли лингвокогнитивному анализу концептуальные метафоры с исходной когнитивной структурой источником ПУТЬ. Мы обнаружили, что в педагогических сочинениях С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина наиболее распространенной оказывается концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – это ПРОВОДНИК в пути, где учитель метафорически осмысливается как провожатый, указывающий воспитанникам путь к знаниям и принимающий непосредственное участие в их духовно-нравственном обогащении. Кроме того, нами были исследованы метафорические выражения (текстовые метафоры), вербализующие концептуальную метафору УЧИТЕЛЬ – это ПУТЕШЕСТВЕННИК, характерную для педагогических текстов Е.Н. Ильина. В основе указанной метафоры лежит частичное метафорическое отождествление педагогического пути по достижению учебно-воспитательных целей и преодолеваемого путешественником расстояния к намеченной точке маршрута. В

довершение всего мы изучили концептуальные метафоры ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД – это ПУТЬ; КНИГА – это КОМПАС, получившие метафорическую объективацию исключительно в педагогических трудах Е.Н. Ильина.

Далее мы определили состав концептуальных метафор, эксплицированных в педагогических трудах Е.А. Ямбурга, Е.С. Сливкиной, Е.И. Крюковой, классифицировали их и проанализировали метафорические выражения (текстовые метафоры), служащие средством вербализации отобранных метафор. Выявлено, что для репрезентации составляющих элементов педагогической реальности вышеупомянутые авторы апеллируют к концептуальным метафорам с понятийными областями неметафорических смыслов РАСТЕНИЕ, ВОЙНА, ОРГАНИЗМ, СТРОЕНИЕ, МУСОР, ПРОДУКТ ПИТАНИЯ.

Обнаружено, что с наибольшей регулярностью используются концептуальные метафоры со сферами-источниками РАСТЕНИЕ и СТРОЕНИЕ. Так, например, в педагогических трудах Е.А. Ямбурга нами были найдены такие органистические концептуальные метафоры, как ПРОСВЕЩЕНИЕ – это РАСТЕНИЕ; НАЦИОНАЛЬНОСТЬ – это ПЛОД растения; УЧИТЕЛЬ – это РАСТЕНИЕ, ГОСУДАРСТВО – это САДОВНИК; АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ – это РАСТЕНИЕ. Кроме того, Е.А. Ямбург, Е.И. Крюкова активно употребляют строительные концептуальные метафоры, в которых педагогические феномены метафорически отождествляются с сооружением и его структурными частями.

Лингвокогнитивному и контекстуальному анализу нами были подвергнуты выявленные в работах Е.А. Ямбурга концептуальные метафоры со сферой-источником ОРГАНИЗМ. Мы выделили следующие концептуальные метафоры: СТРАНА – это БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ; УЧЕНИК – это БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ; УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ. Приведенные концептуальные метафоры указывают на значимость роли учителя в исцелении как нравственно изувеченной страны, так и отдельных обучающихся, нуждающихся в экстренной психологической помощи.

Также мы изучили концептуальные метафоры, свойственные педагогическим текстам Е.А. Ямбурга и Е.С. Сливкиной, с понятийной областью

неметафорических смыслов МУСОР. Так, Е.А. Ямбург проводит параллель между мусором и классической литературой, тем самым излагая в метафорической форме мысль об утрате учащимися навыков чтения классической русской литературы в условиях современной модернизации. В свою очередь, в ходе размышлений о проблемах использования медийных технологий в обучении Е.С. Сливкина употребляет концептуальную метафору ИНТЕРНЕТ – это ШЛАК.

Наряду с этим, в педагогических трудах Е.А. Ямбурга нами была найдена уникальная концептуальная метафора с когнитивной структурой источника ВОЙНА, использованная автором для обличения агрессивного вмешательства представителей власти в вопросы просвещения. Вместе с тем мы проанализировали 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; РЕБЕНОК – это ФАРШ, где отражено шаблонное представление родителей о том, что только лишь учитель несет ответственность за становление личности детей.

В заключение мы исследовали концептуальные метафоры, объединенные по принципу общности сферы-мишени. Данные метафоры присущи исключительно педагогическим трудам Е.А. Ямбурга. В их состав вошли концептуальные метафоры с понятийными областями метафорических смыслов УЧИТЕЛЬ (УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ; УЧИТЕЛЬ – это ДЕТЕКТИВ и др.), ШКОЛА (ШКОЛА – это ЛАБОРАТОРИЯ; ШКОЛА – это ЛОДКА и др.) и ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ – это ТЕЛЕГА и др.).

Мы пришли к выводу, что 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 метафорике в работах педагогов высшей школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абзалов, А.Ф., Костоусов, Н.С. «Педагогическое наследие» как метафора в современном педагогическом дискурсе // Казанский педагогический журнал. – 2009. – №5(71). – С. 125-128.
2. Антонова, Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: дис. ... канд. фил. наук. – Саратов, 2007. – 158 с.
3. Арутюнова, Н.Д. Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – 204 с.
4. Аскольдов, С.А. Концепт и слово / Русская речь. Вып. II. – Ленинград: Academia, 1928. – С.28-44.
5. Ахметов, М.А. Метафоры в обучении химии: за и против // Химия в школе. – 2011. – №6. – С. 18-21.
6. Ашманов, И.С., Касперская, Н.И. Цифровая гигиена. – СПб: Питер, 2022. – 510 с.
7. Баранов, А.Н. О типах сочетаемости метафорических моделей // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 2003. – № 2. – С. 73-94.
8. Баранов, А.Н. Предисловие редактора. Когнитивная теория метафоры: почти двадцать пять лет спустя // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 7-21.
9. Баранов, А.Н., Караулов, Ю.Н. Словарь русских политических метафор. – М.: Ин-т русского языка РАН, 1994. – 330 с.
10. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
11. Беляева, Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности: дис. ... доктора философских наук. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. Горького, 1994. – 249 с.
12. Безгодов, Д.Н., Беляева, О.И. Университет как форпост: символичный потенциал концептуальной метафоры в контексте организационной культуры вуза // Высшее образование сегодня. – 2014. – №10. – С. 54-59.

13. Блэк, М. Метафора // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153-172.
14. Богданов, В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – 1990. – С. 26-31.
15. Богданов, В.В. Текст и текстовое общение. – СПб: СПбГУ, 1993. – 67 с.
16. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: изд. 4-е, стер. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 163 с.
17. Будаев, Э.В. Зооморфная метафора в британской прессе 2000-2005 гг. (на при-мере метафорического моделирования постсоветской действительности России, Грузии и стран Балтии) // Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация / Материалы XII международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2005. – С. 11-24.
18. Будаев, Э.В. Когнитивная метафора и политический дискурс: методологические вариации // Дискурс. Концепт. Жанр: коллективная монография / Отв. ред. М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2009. – С. 86-124.
19. Будаев, Э.В. Когнитивная теория метафоры: генезис и эволюция // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2006. – №3. – С. 37-44.
20. Будаев, Э.В. Метафора в образовании // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур. Сборник материалов Первой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – М.: РГСУ, 2009. – Вып. 1. – С. 362-365.
21. Будаев, Э.В. Метафорическая модель с исходной понятийной сферой «монархия» в российской и британской прессе // Вестник Уральского государственного технического университета. – 2006. – №3 (74). – С. 171-195.
22. Будаев, Э.В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2006. – 220 с.

23. Будаев, Э.В. Становление когнитивной метафоры // Лингвокультурология. Екатеринбург, 2007. – № 1. – С. 16-32.
24. Будаев, Э.В., Пологова, К.В. Метафоры из сферы-источника «Человеческий организм» в политическом нарративе «BLM movement» (по материалам газеты The Seattle Times) // Ученые записки НТГСПИ. Серия: История и филология. – 2022. – №3. – С. 59-75.
25. Вачков, И.В. Метафорический тренинг. – М.: «Ось-89», 2006. – 144 с.
26. Веряева, Ю.А. Метафоризация как инструмент обеспечения личностно ориентированного образования // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – №299. – С. 158-162.
27. Воркачев, С.Г. Постулаты лингвоконцептологии / Антология концептов. – Т.1. – Волгоград: Парадигма», 2005. – С. 10- 13.
28. Воробьев, В.В. Лингвокультурема как единица лингвокультурологии // Сборник материалов конференции «Сопоставительно-типологический ракурс в исследовании разноструктурных языков». – Уфа: Башкирский государственный университет, 2018. – С. 61-70.
29. Воробьев, В.В. Лингвокультурология. – М.: Российский университет дружбы народов, 2008. – 336 с.
30. Габидуллина, А.Р. Педагогическая лингвистика. – Горловка: ГГПИИЯ, 2011. – 157 с.
31. Гаврилова, Н.В. Лингвокультурный концепт «критика» и его функционирование в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. фил. наук. – Волгоград, 2007. – 263 с.
32. Гарри, О., Берил, Х. НЛП. Полное практическое руководство. Вводный курс. Пер. с. англ. – К.: «София», 2001. – 384 с.
33. Голуб, Н.В. Использование технологий рефлексии в образовательном процессе в учреждениях дополнительного образования. – Курск: Областной центр развития творчества детей и юношества, 2019. – 29 с.

34. Гордиевский, А.А. Категория интердискурсивности в научно-дидактическом дискурсе (на материале лекций на русском и немецком языке): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2006. – 19 с.
35. Горелов, И.Н. Вопросы теории речевой деятельности: психолингвистические основы искусственного интеллекта. – Таллинн: Валгус, 1987. – 190 с.
36. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
37. Дзятковская, Е.Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность. – М.: Образование и экология, 2015. – 328 с.
38. Ежова, Т.В. Дискурсивный подход к формированию общекультурной компетентности студентов: монография. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. – 176 с.
39. Ежова, Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – №2. – С. 52-56.
40. Ежова, Т.В. Педагогический дискурс как средство реализации целостной гуманитарной стратегии образования: монография. – Оренбург: Пресса, 2007. – 206 с.
41. Ежова, Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: дис...доктора пед. наук. – Оренбург, 2009. – 449 с.
42. Ежова, Т.В. Сущностные характеристики педагогического дискурса // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – №1. – С. 135-139.
43. Есмурзаева, Ж.Б. Концепт Родина в педагогическом дискурсе на рубеже XX-XXI вв.: дис. ... канд. фил. наук. – Омск, 2010. – 209 с.
44. Закирова, А.Ф. Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания // Вестник ТюмГУ. – 2014. – №9. – С. 17-24.

45. Здановская, Л.Б. Особенности репрезентации концептов созидания в русской, немецкой и английской лингвокультурах // Современные исследования социальных проблем. – 2020. – Т. 12. – №4. – С. 66-75.
46. Зубарева, Н.С. Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса: дис. ... канд. фил. наук. – Челябинск, 2001. – 305 с.
47. Кабаченко, Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: дис. ... канд. фил. наук. – Екатеринбург, 2007. – 239 с.
48. Казанцева, Е.А., Валиахметова, Э.К. Место академического дискурса среди дискурсивных практик в сфере образования и науки // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2020. – №1(87). – С. 154-161.
49. Калашникова, Л.В. Метафора как механизм когнитивно-дискурсивного моделирования действительности: на материале художественных текстов: дис. ... доктора фил. наук. – Орел, 2006. – 409 с.
50. Карасик, В.И. Языковые ключи. – Волгоград: «Парадигма», 2007. – 520 с.
51. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва: Гнозис, 2004. – 389 с.
52. Киосе, М.И. Полиmodalные измерения дискурса / Отв. ред. О.К. Ирисханова. – 2-е изд. – М.: Издательский дом ЯСК, 2022. – С. 33-59.
53. Киосе, М.И. Техники и параметры непрямого наименования в тексте: дис....доктор фил. наук. – М., 2015. – 434 с.
54. Кондратьева, О.Н. Метафорическое моделирование в педагогическом дискурсе // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 116-121.
55. Кондратьева, О.Н. Фитоморфные признаки концептов внутреннего мира человека (на материале текстов Древней Руси) // Новая Россия: Новые явления в языке и науке о языке: материалы Всероссийской научной конференции. – Екатеринбург, 2005. – С. 75-82.

56. Коротеева, О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. фил. наук. – Волгоград, 1999. – 208 с.
57. Кравченко, А.В. Что изучает концептология? // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы I Междунар. науч. конф. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2012. – С. 201-204.
58. Красноперова, Е.В. Технология преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 184 с.
59. Красина, Е.А. Дискурс, высказывание и речевой акт // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 91-102.
60. Кривошлыкова, Л.В. К определению понятия «дискурс» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2010. – №3. – С. 42-47.
61. Кубрякова, Е.С. Глоссарий к краткому словарю когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 10 с.
62. Кубрякова, Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е.С. Кубрякова // Известия РАН. – Сер. лит. и яз. – 2004. –Т. 63. – №3. – С. 3-12.
63. Кузоятова, О.С. Основные направления в когнитивных исследованиях метафоры // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. Сер. «Филология и искусствоведение». – 2012. – №1. – С. 147-157.
64. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. Кн. 1: Разум вне машины. – М.: Гнозис, 2011. – 512 с.
65. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
66. Ларина, Т.В. Основы межкультурной коммуникации. – М.: Академия, 2017. – 192 с.

67. Липаев, А.П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 175 с.
68. Лутовинова, О.В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – №5. – С. 4-7.
69. Маккормак, Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 358-386.
70. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
71. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. – 9-е изд., стер. – М.: Флинта, 2018. – 296 с.
72. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 202 с.
73. Мельникова, Н.В. Метафора в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. филологических наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 178 с.
74. Меньшиков, А.А. Когнитивный потенциал метафоры в системе научного дискурса: дис. ... канд. философских наук. – Владивосток: Дальневосточный государственный технический университет, 2009. – 168 с.
75. Мишанкина, Н.А. Ментальное пространство научного текста: метафорические модели // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – №297. – С.7-11.
76. Мишанкина, Н.А. Метафора в терминологических системах: функции и модели // Вестник Томского государственного университета. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет. – 2012. – №4. – С. 32-45.
77. Мишанкина, Н.А. Метафорические модели звучания в русской языковой картине мира // Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: ключевые концепты: коллектив. монография. / Отв. ред. З.И. Резанова. – Воронеж, 2003. – С. 76-145.

78. Мишанкина, Н.А. Метафорические модели лингвистического дискурса // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №324. – С. 41-48.
79. Мишанкина, Н.А. Специфика метафорического моделирования научного дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – №1 (22). – С. 37-46.
80. Моисеева, Т.В. Метафорическое моделирование образа России в американских СМИ и образа США в российских СМИ: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 235 с.
81. Моргун, Е.А. К вопросу о конвергенции когнитивного и прагматического подходов // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы II Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 55-57.
82. Мухаммад, Х.И.А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе: на материале речи преподавателя: дис. ... канд. филологических наук. – М: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2006. – 280 с.
83. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2005. – 1200 с.
84. Павиленис, Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
85. Панкратова, С.А. Метафорический выбор: когнитивные и семантические возможности прогнозирования // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2009. – Т. 151. – Кн. 6. – С. 230-239.
86. Певнева, И.В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогических дискурсов русской и американской лингвокультур: дис. ... канд. фил. наук. – Кемерово, 2008. – 206 с.

87. Плигин, А.А. Метафора как способ пояснения важного учебного содержания и передачи познавательной стратегии // Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика. – М: ЮОУ ДО г. Москвы, 2005. – С. 49-65.
88. Полякова, С.В. Метафорическое моделирование в русском и американском медицинском дискурсе: дис. ... канд. фил. наук. – Пермь, 2011. – 180 с.
89. Попова, Т.Г. роль когнитивной функции метафоры в создании картины мира // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – №2(17). – С. 34-36.
90. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Когнитивная лингвистика: монография. – М.: АСТ «Восток-Запад», 2007. – 226 с.
91. Поспелова, Ю.Ю. Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. фил. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 190 с.
92. Поспелова, Ю.Ю. Педагогический дискурс и его характеристики // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – №1. – С. 307-310.
93. Прохоров, Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – Москва: Флинта: Наука, 2006. – 220 с.
94. Пугач, В.Е. Метафора как категория дидактики // На путях к новой школе. – 2012. – №1. – С. 14-15.
95. Пустовалова, В.В. Метафора в педагогике: монография. – М.: Образование и экология, 2016. – 264 с.
96. Пшенкин, А.А. Метафорический образ СССР / России в американском политическом дискурсе второй половины XX – начала XXI веков: дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2006. – 194 с.
97. Пшенкин, А.А. Об использовании метафор в политической коммуникации // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Ростов-на-Дону: Изд-во РИНЯЗа, 2005. – С.148-158.
98. Пшенкин, А.А. Роль метафоры в описании политической жизни в России (на материале англоязычных публикаций) // Материалы конференции молодых ученых. – Барнаул, 2003. – С. 94-105.

99. Рикер, П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 416-434.
100. Ричардс, А. Философия риторики // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 44-67.
101. Санта Ана, О. Что посеешь, то и пожнешь: метафорический анализ американского образовательного дискурса // Политическая лингвистика. – 2007. – №2. – С. 124–151.
102. Смыслова, С.Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX-XX веков: дис. ... канд. фил. наук. – Тюмень, 2007. – 250 с.
103. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т.18. – №4. – С.27-37.
104. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 982 с.
105. Степанов, Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.
106. Степанова, Н.С. Концептосфера «путь жизни» в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции: дис. ... доктора фил. наук. – Москва, 2016. – 396 с.
107. Структура текста: сборник статей / Отв. ред. Т.В. Цивьян. – М.: Наука, 1980. – 284с.
108. Темиргазина, З.К., Абзулдинова, Г.К. Метафоризация представлений об учебе // Темиргазина З.К. Избранные работы по лингвистике // Лингвистическая аксиология. Прагматика. Психоллингвистика. – Павлодар, ЭКО, 2010. – Т.2. – 338 с.
109. Толочко, О.В. Образ как составляющая концепта «школа» // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград: Перемена, 1999. – 181 с.

110. Хилтухина, Е.Г. Философия метафоры // Наука, образование и культура. – 2016. – №4(7). – С. 29-31.
111. Цзинюань, Г. Развитие умений коммуникативной координации при обучении китайских студентов-филологов диалогической речи в учебно-профессиональной среде (III сертификационный уровень): дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2018. – 160 с.
112. Цыбина, Ю.Ю. Метафора как средство решения образовательных задач в педагогическом дискурсе учителя дошкольного иноязычного образования: методический аспект // Преподаватель XXI век. – 2013. – №2-1. – С. 107-111.
113. Цыбина, Ю.Ю. Реализация концептуального механизма метафоры в педагогическом дискурсе сферы иноязычного образования // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2021. – №3(42). – С. 227-235.
114. Чайникова, Н.Ю. Особенности метафорического моделирования ключевых концептов в педагогическом дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №8 (50). – С. 194-200.
115. Чайникова, Н.Ю. Фитоморфная метафора в педагогическом дискурсе Дж. Локка // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы II международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2014. – С. 1-15.
116. Черкасова, М.Н. Речевая агрессия в педагогическом дискурсе (социолингвистический анализ). – Труды 5-й Международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Ростов-на-Дону, 2007. – Сб.5, Ч.1. – С. 81-90.
117. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003. – 248 с.
118. Чудинов, А.П. Очерки по современной политической метафорологии: монография. – Екатеринбург: Урал гос. пед. ун-т, 2013. – 176 с.

119. Чудинов, А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 256 с.
120. Чудинов, А.П. Постулаты уральской школы политической метафорологии // Уральский филологический вестник. Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2012. – № 2. – С. 85-93.
121. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): монография. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
122. Чудинов, А.П. Российская политическая метафорика в начале XXI века. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – 2008. – №1 (24). – С. 86-93.
123. Чудинов, А.П., Будаев, Э.В. Когнитивные и риторические истоки «Метафор, которыми мы живем» // Вестник Южноуральского государственного университета. – 2006. – №6. – Вып. 3. – С. 68-70.
124. Чудинов, А.П., Будаев, Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – №4 (13). – С. 54-57.
125. Чудинов, А.П., Будаев, Э.В. Концептуальная метафора в политическом дискурсе: новые зарубежные исследования (2000–2004) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – №2. – С. 41–50.
126. Чудинов, А.П., Будаев, Э.В. Методологические инновации в педагогической метафорологии // Филологический класс. – 2018. – №2 (52). – С. 88-94.
127. Чудинов, А.П., Будаев, Э.В. Политическая метафорология на современном этапе развития (2010–2019 гг.) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2020. – №3. – С. 56-70.
128. Шаклеин, В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации: монография. – М.: Флинта, 2012. – 301 с.
129. Щербинина, Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 438 с.

130. Alba-Juez, L. & Lachlan Mackenzie, J. *Pragmatics: Cognition, Context and Culture*. Madrid: McGraw-Hill, 2016. 307 p.
131. Allbritton D.W. When metaphors function as schemas: some cognitive effects of conceptual metaphor//*Metaphors and symbolic activity*. 1995. №1. Pp. 33-46.
132. Buysens, E. De l'abstrait et du concret dans les faits linguistiques: La parole – le discours – la langue // *Acta Linguistica*. Copenhague, 1942. Vol.3. Iss.1. Pp. 17-23.
133. Fairclough, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London and New York: Routledge, 2010. 265 p.
134. Kecskes, I. *Word, Context and Communication Meaning* // *Russian Journal of Linguistics*. 2014. №4. Pp. 40-153.
135. Lakoff, G. How metaphor structures dreams: the theory of conceptual metaphor applied to dream analysis // *Dreams* / Ed. K. Bulkeley. New York: Palgrave Macmillan, 2001. Pp. 165-185.
136. Lakoff, G. Metaphor and war. The metaphor system used to justify war in the Gulf // *Thirty years of linguistic evolution*. 1992. Pp. 463-481.
137. Lakoff, G. *The Contemporary Theory of Metaphor* // *Metaphor and Thought* / Ed. A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. Pp. 202-251.
138. Lakoff, G. Sorry, I'm not myself today: the metaphor system for conceptualizing the self // *Spaces, Worlds and Grammar* / Ed. G. Fauconnier, E. Sweetser. Chicago: University of Chicago Press, 1996. 355 p.
139. Lakoff, G. What is Metaphor? // *Advances in Connectionist and Neural Computation Theory*. Vol. 3. *Analogical Connections* / Ed. J.A. Barnden and K. J. Holyoak. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company. 1994. 511 p.
140. Lakoff, G., Johnson, M. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic books, 1999. 640 p.

141. Nikitina, L., Furuoka, F. A language teacher is like... Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2008. №5(2). Pp. 192-205.
142. Paivio, A. *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971. 596 p.
143. Paivio, A. *Mental Representation: A Dual Coding Approach*. Oxford: Clarendon Press, 1986. 322 p.
144. Ricoeur, P. *The rule of metaphor: The creation of meaning in language*. London, New York: Routledge, 2003. 454 p.
145. Saban, A., Kocbeker, B. Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis // *Learning and instruction*. 2007. №17(2). Pp. 123-139.
146. Scheffler, I. Ten Myths of Metaphor // *Communication and Cognition*. 1986. №19. Pp. 389-394.
147. Sfard, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // *Educational Researcher*. 1998. Vol. 27. №.2. Pp. 25-30.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ильин, Е.Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. – 287 с.
2. Ильин, Е.Н. Искусство общения // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – С. 205-270.
3. Ильин, Е.Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника: кн. для учителя: из опыта работы. – М.: «Просвещение», 1988. – С. 224 с.
4. Крюкова, Е.И. Плюсы и минусы дистанционного обучения на примере средней школы. <https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=4:publ-ssh-bf&id=1278:плюсы-и-минусы-дистанционного-обучения-на-примере-средней-школы&Itemid=464#dj-classifieds> (дата обращения: 17.01.2023 г.)
5. Лысенкова, С.Н. Когда легко учиться // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – С. 57-100.
6. Лысенкова, С.Н. Методом опережающего обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
7. Лысенкова, С.Н. Я читаю, я считаю, я пишу: как учить маленьких. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 96 с.
8. Сливкина, Е.С. Проблемы использования медиатехнологий в педагогике и пути их решения. <https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=3:publ-ns-bf&id=1209:проблемы-использования-медиатехнологий-в-педагогике-и-пути-их-решения&Itemid=464#dj-classifieds> (дата обращения: 18.01.2023 г.)
9. Шаталов, В.Ф. Куда и как исчезли тройки // Педагогическая проза. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – С. 4-126
10. Шаталов, В.Ф. Педагогическая проза // Педагогическая проза. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – С. 128-206.
11. Шаталов, В.Ф. Точка опоры // Педагогическая проза. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – С. 208-383.

12. Шаталов, В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – С. 141-204.
13. Щетинин, М.П. Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. . – 171 с. <https://life4health.ru/wp-content/uploads/2017/02/SHHetinin-M.-P.-Obyat-neobyatno.-Zapiski-pedagoga.pdf> (дата обращения: 18.11.2022 г.)
14. Ямбург, Е.А. Беспощадный учитель: педагогика non-fiction. – М.: Бослен, 2018. – 464 с.
15. Ямбург, Е.А. Коронация всяя Руси. Разговор, склоняющий к благоразумию. – М.: Бослен, 2021. – 192 с.
16. Ямбург, Е.А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование. – 2002. – №1. – С. 79-85.
17. Ямбург, Е.А. Педагогический Декамерон. – М.: Дрофа, 2009. – 367 с. https://www.4italka.ru/nauka_obrazovanie/pedagogika_vospitanie_detey_literatura_dlya_roditeley_/362873/fulltext.htm (дата обращения: 15.01.2023 г.)
18. Ямбург, Е.А. Строить здание образования от фундамента к крыше, а не наоборот, как было до сих пор. Концепция нового профессионального стандарта учителя // Народное образование. – 2013. – №2. – С. 21-28.
19. Ямбург, Е.А. Трагический оптимизм. Непрерывающийся диалог. – М.: Бослен, 2022. – 240 с.
20. Ямбург, Е.А. Школа и ее окрестности. Разговорчики в строю // Народное образование. – 2010. – №9. – С. 219-228.
21. Ямбург, Е.А. Эффект последействия // Знамя. – 2011. – №4. <https://znamlit.ru/publication.php?id=4557> (дата обращения: 27.01.2023 г.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Концептуальные метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ

в трудах педагогов-новаторов XX в.

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
СТРОЕНИЕ	ЗНАНИЕ	ЗНАНИЕ – это СТРОЕНИЕ	<p><i>Каждая пройденная тема, подтема – это фундамент, используя который можно вводить новый материал при должной активности класса [Лысенкова 1988: 23].</i></p> <p><i>Первые пробелы в знаниях, равно как и первые признаки коррозии на несущих конструкциях напряжённых деталей, необходимо устранять немедленно [Шаталов 1987: 200-201].</i></p>
	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ – это СТРОЕНИЕ	<p><i>Фундамент, заложенный в начальной школе, – исключительная работоспособность и доброжелательность [Лысенкова 1988: 168].</i></p> <p><i>Если бы у меня спросили: «Есть ли первокирпичик,</i></p>

			<p><i>причина причин, энергоисточник развития личности?»</i>, я бы ответил: <i>«Есть! Это чувство собственного достоинства, своей значимости среди людей»</i> [Щетинин 1986: 53].</p> <p><i>Школа – фундамент духовной перестройки и самой себя, и общества в целом, и мира, в котором живём и за который ныне как никогда в ответе</i> [Ильин 1988: 160].</p>
	<p>УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</p>	<p>УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – это СТРОЕНИЕ</p>	<p><i>Наибольших успехов можно достичь лишь тогда, когда интересы всех учителей, работающих в одних и тех же классах и с одними и теми же учащимися, устремляются к общей цели, а педагогическая деятельность строится на единой методической основе</i> [Шаталов 1990: 256].</p> <p><i>По нашему мнению,</i></p>

			<p><i>учебно-воспитательный процесс в школе должен быть построен с учетом прежде всего психофизиологических особенностей детей</i> [Щетинин 1986: 10].</p> <p><i>Безусловно, надо видеть всю «лестницу» (и ребят, и книгу), чтобы знать, с кем и как проходить «ступеньки»</i> [Ильин 1988: 69].</p>
	УЧИТЕЛЬ	УЧИТЕЛЬ – это СТРОИТЕЛЬ	<p><i>На знании подготовленности своих учеников я и строю дальнейшее перспективное обучение</i> [Лысенкова 1988: 165].</p> <p><i>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</i> [Шаталов 1990: 156].</p> <p><i>Специалист-предметник,</i></p>

			<p><i><...> не помогающий школьникам строить свою жизнь на основах ученического самоуправления, для нынешнего этапа развития народного образования не годится [Щетинин 1986: 64].</i></p>
--	--	--	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Концептуальные метафоры со сферой-источником ОРГАНИЗМ

в трудах педагогов-новаторов XX в.

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов	
ОРГАНИЗМ	УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ	УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ – это ОРГАНИЗМ	Он [примеч.: <i>учебный материал</i>] <i>должен быть интересным, живой и разнообразным, чтобы можно было поговорить, поразмышлять на самые разные волнующие детей проблемы их повседневной жизни</i> [Лысенкова 1987: 91].	
	УЧЕБНЫЙ ТРУД	УЧЕБНЫЙ ТРУД – это ОРГАНИЗМ	<i>Задачи, стоящие перед школой, побуждают их [примеч.: учителей] находить широкие возможности для выявления индивидуальных способностей и способностей детей, вдохновлять их на полнокровный и радостный учебный труд</i> [Шаталов 1990: 126].	
	УЧЕНИК	УЧЕНИК – это ОРГАНИЗМ		
		ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННАЯ РЕАКЦИЯ ученика – это ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ организма	ЗНАНИЕ ученика – это ПИЦЦА организма	УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ – это ЛЕКАРСТВО для организма

ОРГАНИЗМ		<i>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].</i>	<i>Не получая необходимой обогащающей ум пищи, он останавливается в своем развитии и даже идет назад [Шаталов 1990: 322].</i>	<i>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].</i>
	ШКОЛА	ШКОЛА – это ОРГАНИЗМ	<i><...> в сложнейшем организме школы нет мелочей, слаженность работы коллектива зависит от каждого из нас [Щетинин 1986: 51].</i>	
		КНИГА – это ОРГАНИЗМ		

	КНИГА	<p>КНИГА – это ПИЩА организма</p>	<p>ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ книги – это СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА организма</p>
		<p><i>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</i> [Ильин 1988: 166].</p>	<p><i>Как органы относятся ко всему организму, так и деталь к целому [Ильин 1988: 73].</i> <i>Прием художественной детали наталкивает на необычный путь, своего рода метод анализа: от «клеточки» текста – к целому [Ильин 1987: 209].</i></p>
	МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ	<p>МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ – ЛЕКАРСТВО для организма</p>	<p><i>Все разумными дозами. Только тогда методический прием, каким бы привлекательным он ни представлялся, имеет смысл</i> [Шаталов 1990: 309].</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТЕНИЕ

в трудах педагогов-новаторов XX в.

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
РАСТЕНИЕ	УЧЕНИЕ	УЧЕНИЕ – это РАСТЕНИЕ	<i>Учение не должно быть насилем над природой, не должен быть горьким корень учения</i> [Щетинин 1986: 55].
	СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ – это РАСТЕНИЕ	<i>Свои плоды оно</i> [примеч.: авторитарное изложение] <i>может приносить только в тех классах, где ребята отлично владеют учебным материалом и все как один убеждены в своих познавательных возможностях</i> [Шаталов 1990: 276].
	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ – это РАСТЕНИЕ	<i>Избавленные от унижающего страха перед двойкой, дети обретают</i>

РАСТЕНИЕ			уверенность, мажорное мировосприятие, оптимизм; нет питательной почвы для зависти, эгоизма, нечестности, зазнайства: все умеют и любят трудиться на совесть [Шаталов 1990: 264].
	ИНТЕЛЛЕКТ	ИНТЕЛЛЕКТ – это РАСТЕНИЕ	Активность интеллектуальных сил , свойственная раннему возрасту , произрастает из высокой активности двух взаимосвязанных форм мышления : словесного и образного [Щетинин 1986: 11].
	ОТМЕТКА	ОТМЕТКА – это ПЛОД растения	Ведь в таком [примеч.: мрачном] настроении (буду откровенен) учитель бывает порой

РАСТЕНИЕ			<p><i>придирчив.</i></p> <p><i>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].</i></p>
	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО - это ПЛОД растения	<p><i>Не бойтесь идти своим путем! <...></i></p> <p>Мастерство должно созреть!</p> <p>[Ильин 1987: 265]</p>
	УЧЕНИК	УЧЕНИК – это ПЛОД растения	<p><i>И все они, все до единого – вчерашние наши ученики, плоды нашей с вами многолетней «воспитательной» работы! [Шаталов 1987: 204]</i></p>
	СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ	СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ – это МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО)	<p><i>Здесь совсем иная шкала успеваемости, где отсчет ведется не от мертвых «колов» без единого листика и веточки,</i></p>

			<i>а от дерева, на котором уже есть плод</i> [Ильин 1987: 260].
	КНИГА	КНИГА – это МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО)	<i>От пожелтевших листов, как от осенних кленов, веет загадкой</i> [Ильин 1988: 170].
	УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ	УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ – это МНОГОЛЕТНЕЕ РАСТЕНИЕ (ДЕРЕВО)	<i>Учительница задала вопрос всему классу, и почти в тот же момент над партами поднялся лес нетерпеливых рук</i> [Шаталов 1990: 153].
	УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ	УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ – это СОЦВЕТИЕ	<i>Коллектив – это всегда соцветие, гармония, единство индивидуальностей</i> [Щетинин 1986: 34].
	ОТСТАЮЩИЙ УЧЕНИК	ОТСТАЮЩИЙ УЧЕНИК – это СОРНЯК	<i>Умеющих читать и считать оказывалось немного, и чуть ли не с первых уроков учеников делили на успевающих и отстающих. <...></i>

			<p><i>Так складывались (и складываются!), с одной стороны, гимназические классы, лицеи, а с другой – отсевные классы так называемого выравнивания [Лысенкова 1997: 3].</i></p>
	<p>УЧИТЕЛЬ</p>	<p>УЧИТЕЛЬ – это САДОВНИК</p>	<p><i>Литература стала для меня почвой, куда я высаживаю юные ростки [Ильин 1988: 218].</i></p> <p><i>В творческих поисках легких побед не бывает! Если это будет осознано учеником и станет направляющим фактором в его учебных буднях, то можно с уверенностью сказать, что зерна труда учителя попадут в благодатную почву</i></p>

			<i>и дадут добрые всходы</i> [Шаталов 1990: 211].
	СОДЕРЖАНИЕ книги	СОДЕРЖАНИЕ книги – это НЕКТАР	<i>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].</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Концептуальные метафоры со сферой-источником ПУТЬ

в трудах педагогов-новаторов XX в.

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
ПУТЬ	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД – это ПУТЬ	<i>«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].</i>
	УЧИТЕЛЬ	УЧИТЕЛЬ – это ПРОВОДНИК в пути	<i>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</i>

			<p><i>коротким путем только через осознание «мы», уважения «я» других [Щетинин 1986: 65].</i></p> <p><i>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].</i></p>
	УЧИТЕЛЬ	УЧИТЕЛЬ – это ПУТЕШЕСТВЕННИК	<p><i>Учитель живет уроками и потому не боится длинных дорог [Ильин 1988: 198].</i></p> <p><i>Искусство общения не эталон, до которого поднимаюсь, а рубеж, от которого иду дальше – к самостоятельному творчеству ребят [Ильин 1987: 248].</i></p>
	УЧИТЕЛЬ	УЧИТЕЛЬ – это КУЧЕР	<p><i>С одной стороны, мы неустанно говорим и напоминаем о необходимости систематического и многопланового повторения, а с другой – уподобляемся тому самому вознице, который «все гонит вперед да вперед, не</i></p>

			<i>оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу» [Шаталов 1990: 54].</i>
	КНИГА	КНИГА – это КОМПАС	<i>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].</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Концептуальные метафоры со сферой-источником РАСТЕНИЕ

в трудах современных педагогов

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
РАСТЕНИЕ	ПРОСВЕЩЕНИЕ	ПРОСВЕЩЕНИЕ – это РАСТЕНИЕ	<p><i>Да, прогресс сулит комфорт и процветание. Но не нами давно замечено, что иные плоды просвещения бывают ядовиты</i> [Ямбург 208: 11].</p> <p><i>Плоды просвещения действительно имеют горький привкус. Повреждение нравов действительно сопутствует прогрессу</i> [Ямбург 2018: 44].</p>
	НАЦИОНАЛЬНОСТЬ	НАЦИОНАЛЬНОСТЬ – ПЛОД растения	<p><i>Национальность – есть естественный плод, а не нарочитый умысел образования</i> [Ямбург 2018: 70].</p>
	АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ	АДМИНИСТРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ – это РАСТЕНИЕ	<p><i>Непомерно разросшиеся контролирующие структуры должны как-то оправдывать свое существование, не вызывая кривотолков и</i></p>

			<i>насмешек в обществе</i> [Ямбург 2022: 54].
	УЧИТЕЛЬ; ГОСУДАРСТВО	УЧИТЕЛЬ – это РАСТЕНИЕ; ГОСУДАРСТВО – это САДОВНИК	<i>Педагог, коль скоро ты упал на нее [ниву образования], будь любезен прорастать на ней не дичком, а аккуратно обрезанной и привитой государственным садовником культурой</i> [Ямбург 2022: 169].

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Концептуальные метафоры со сферой-источником **ВОЙНА**

в трудах современных педагогов

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
ВОЙНА	ЧИНОВНИКИ	ЧИНОВНИКИ – это ИНТЕРВЕНТЫ	<i>Агрессивное вторжение на суверенную территорию культуры с некоторых пор осуществляют чиновники и ведут себя там, как слон в посудной лавке [Ямбург 2018: 109].</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Концептуальные метафоры со сферой-источником ОРГАНИЗМ

в трудах современных педагогов

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
ОРГАНИЗМ	УЧИТЕЛЬ; СТРАНА	УЧИТЕЛЬ – ВРАЧ; СТРАНА – БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ	<i>Страна остро нуждается в длительной, последовательно реализуемой педагогической терапии</i> [Ямбург 2018: 117].
	УЧИТЕЛЬ; УЧЕНИК	УЧИТЕЛЬ – ВРАЧ; УЧЕНИК – БОЛЬНОЙ ОРГАНИЗМ	<i>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</i> [Ямбург 2009].

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Концептуальные метафоры со сферой-источником СТРОЕНИЕ

в трудах современных педагогов

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
СТРОЕНИЕ	ПЕДАГОГИКА	ПЕДАГОГИКА – это СТРОЕНИЕ	<p><i>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].</i></p> <p><i>Очевидно и другое: на одном принуждении педагогическое здание не построишь, только нажимом традиции не создашь [Ямбург 2011].</i></p>
	ЛИЧНОСТЬ	ЛИЧНОСТЬ – это СТРОЕНИЕ	<p><i>Самостроительство личности никому нельзя передоверить. Поэтому давно пора прекратить сетовать на всеобщую деградацию и приступить к исполнению своих</i></p>

			<i>прямых обязанностей [Ямбург 2011].</i>
	ЗНАНИЕ	ЗНАНИЕ – это КОНСТРУКТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ	<i>Образно говоря, попытка удалить любое накопленное знание подобна выемке несущей балки из конструкции [Ямбург 2022: 44].</i>
	УЧЕБНАЯ ПЛАТФОРМА	УЧЕБНАЯ ПЛАТФОРМА – это СТРОЕНИЕ	<i>Во время пандемии многие специализированные платформы «рушились» от количества <i>посещений,</i> <i>то есть они не</i> <i>справлялись с работой</i> [Крюкова 2022].</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Концептуальные метафоры со сферой-источником МУСОР

в трудах современных педагогов

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
МУСОР	КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА	КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА – это БАЛЛАСТ	<i>Следует признать, что великая русская классическая литература – это тот самый балласт, который следует сбросить с корабля модернизации [Ямбург 2018: 106].</i>
	ИНТЕРНЕТ	ИНТЕРНЕТ – это ШЛАК	<i>Бытует мнение, что в Интернете нет ничего полезного, один шлак, портящий нынешнее поколение [Сливкина 2022].</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

**Концептуальные метафоры со сферой-источником ПРОДУКТ ПИТАНИЯ
в трудах современных педагогов**

Сфера-источник	Сфера-мишень	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
ПРОДУКТ ПИТАНИЯ	УЧЕНИК; ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА	УЧЕНИК – это ОГУРЕЦ; ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА – это РАССОЛ	<i>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].</i>
	РЕБЕНОК	РЕБЕНОК – это ФАРШ	<i>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].</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Концептуальные метафоры со сферой-мишенью УЧИТЕЛЬ

в трудах современных педагогов

Сфера-мишень	Сфера-источник	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
УЧИТЕЛЬ	ВОДИТЕЛЬ	УЧИТЕЛЬ – это ВОДИТЕЛЬ	<p><i>Учитель должен, прежде всего, воздействовать на учащихся как личность, <...> как водитель юности, а не только как носитель предания объективного духа [Ямбург 2018: 72].</i></p> <p><i>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].</i></p>

УЧИТЕЛЬ	ДОБЫЧА	УЧИТЕЛЬ – это ДОБЫЧА	<i>И пока серьезные ученые не снисходят до публичной критики псевдонаучных размышлений, учителя становятся легкой добычей посредников-дилетантов и умелых манипуляторов [Ямбург 2018: 84].</i>
	СКАЗОЧНИК	УЧИТЕЛЬ – это СКАЗОЧНИК	<i>Все значительные педагоги – великие сказочники [Ямбург 2018: 318].</i>
	ДЕТЕКТИВ	УЧИТЕЛЬ – это ДЕТЕКТИВ	<i>Педагогам в силу жизненной необходимости приходится на ходу осваивать смежную профессию детектива [Ямбург 2009].</i>
	ВРАЧ	УЧИТЕЛЬ – это ВРАЧ	<i>Случись беда с ребенком, даже те, кто достаточно скептически относится к педагогической науке, ждут, нет, требуют от педагога немедленно явить миру чудо</i>

УЧИТЕЛЬ			<i>исцеления</i> [Ямбург 2009].
	БОЕЦ	УЧИТЕЛЬ – это БОЕЦ	<i>Педагог – это боец идеологического фронта</i> [Ямбург 2010: 219]. <i>Пусть профессиональные историки сражаются со всяческими фальсификациями</i> [Ямбург 2022: 59].
	СЕЯТЕЛЬ	УЧИТЕЛЬ – это СЕЯТЕЛЬ	<i>Хотя в реальной жизни эта фантасмагория нереализуема, подобные требования, записанные в профессиональный стандарт учителя, отвратят от профессии последних вменяемых людей, желающих сеять разумное, доброе, вечное на ниве образования</i> [Ямбург 2013: 22].
	КОРАБЛЬ	УЧИТЕЛЬ – это КОРАБЛЬ	<i>Бороздя безбрежный океан культуры, проходя в узком фарватере между Сциллой классического судовождения (освоения</i>

			<p><i>знаний офлайн) и Харибдой новейших технологий передачи информации (онлайн) педагог напряженно стремится определить свое место и роль в это переломное время [Ямбург 2021: 8].</i></p>
--	--	--	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Концептуальные метафоры со сферой-мишенью ШКОЛА

в трудах современных педагогов

Сфера-мишень	Сфера-источник	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
ШКОЛА	ДОМ	ШКОЛА – это ДОМ	<i>Школа – это место, где мы должны усиливать то, что объединяет, а не разделяет людей. Вот почему я против расселения детей по разным профессиональным квартирам в одном школьном доме [Ямбург 2018: 90-91].</i>
	ЛАБОРАТОРИЯ	ШКОЛА – это ЛАБОРАТОРИЯ	<i>Для педагога такой лабораторией, в частности, является школа, где, как в кипящем котле, испаряется все лишнее, наносное, искусственное, а в осадке остается тот ценный опыт, который потом служит основанием для глубоких теоретических заключений [Ямбург 2009].</i>
	ЛАЙНЕР	ШКОЛА – это ЛАЙНЕР	<i>Школьный лайнер также периодически попадает в</i>

			<p><i>нештатные ситуации. Его сотрясают конфликты, лихорадит от попадания в зону повышенной возбудимости родителей и детей, невротизированных современным ритмом жизни [Ямбург 2009].</i></p>
	<p>ЛОДКА</p>	<p>ШКОЛА – это ЛОДКА</p>	<p><i><...> 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].</i></p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Концептуальные метафоры со сферой-мишенью

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

в трудах современных педагогов

Сфера-мишень	Сфера-источник	Концептуальные метафоры	Примеры контекстов
<p style="text-align: center;">ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ</p>	<p style="text-align: center;">ТЕЛЕГА</p>	<p style="text-align: center;">ПРОФЕССИОНАЛЬ НЫЙ СТАНДАРТ – это ТЕЛЕГА</p>	<p><i>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].</i></p>
	<p style="text-align: center;">ВОЕННАЯ ФОРМА</p>	<p style="text-align: center;">ПРОФЕССИОНАЛЬ НЫЙ СТАНДАРТ – это ВОЕННАЯ ФОРМА</p>	<p><i>Путь формирования таких инновационных продуктов [примеч.: профессиональных стандартов] хорошо известен. <...> В итоге – результат, сравнимый с процессом создания воинской формы от знаменитого</i></p>

			<i>кутюрье, которая хотя и смотрится весьма современно, но не греет тех, кто ее носит [Ямбург 2013: 23].</i>
--	--	--	--