

© А.Ф. ЗАКИРОВА

Тюменский государственный университет  
a.fagalovna@mail.ru

УДК 37.01

## КОГНИТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВО КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

### COGNITIVE METAPHORS AS A MEANS OF CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE\*

*АННОТАЦИЯ.* В статье рассмотрена проблема метафорического истолкования педагогических явлений. Феномен педагогической метафоры проанализирован в контексте идей гуманитаризации образования с опорой на историко-логический, собственно педагогический и лингвистический подходы. Показаны возможности смыслового расширения педагогического знания за счет метафоризации, что обусловлено уникальным характером педагогических явлений и процессов, их многофакторностью и непредсказуемостью. Доказано, что педагогическая метафора является неотъемлемым атрибутом интерпретации и смыслообразования, а ее изучение выходит за рамки лингвистики и литературоведения. В статье описан механизм влияния метафорических средств на интерпретирующую деятельность педагогов-практиков и ученых. Показано, как педагогическая метафора, связывая несколько разнородных идей, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, выводит исследователя за пределы категориально ограниченных представлений, продуктивно способствуя выработке и конкретизации органично связанного с культурой, настроениями эпохи и не противоречащего здравому смыслу концептуального знания. В статье охарактеризованы эвристические функции педагогических метафор, показаны их креативные возможности в построении теоретических моделей и разработке научных гипотез.

*SUMMARY.* The problem of metaphorical interpretation of pedagogical phenomena is considered in the article. The phenomenon of a pedagogical metaphor is analyzed in the context of the humanitarian ideas of education on the basis of historical and logical, pedagogical and linguistic approaches. The possibilities of semantic expansion of pedagogical knowledge due to metaphORIZATION are shown in the article, which is conditioned by unique character of pedagogical phenomena and processes, their multifactor character and unpredictability. It is proved that pedagogical metaphor is an integral attribute of interpretation and value formation, and its research goes beyond linguistics, history and literary criticism. The mechanism of the influence of metaphorical tools on the interpreting activity of teachers and scientists is described

---

\* Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

*in the article. It is shown how the pedagogical metaphor, linking dissimilar ideas, which are characterized by their own sets of associative complexes, leads the researcher outwards from the categorically restricted views and promotes the development and specification of the conceptual knowledge that is organically connected with culture, mood of the era and is not controversial to common sense. Heuristic functions of pedagogical metaphors are characterized in the article, their creative possibilities are shown in the formation of theoretical models and the development of scientific hypothesis.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА.** *Метафора, концептуализация, категоризация, гипотезирование, когнитивный эффект.*

**KEYWORDS.** *Metaphor, conceptualization, categorization, hypothesis formation, cognitive effect.*

Ключевыми понятиями, характеризующими исследовательскую деятельность педагога, являются понятия концептуализации и категоризации. Концептуализация и категоризация знания в когнитивной деятельности педагога реализуются в едином познавательном процессе, поочередно выступая на первый план. Соответственно концептуализация основана на выделении минимальных содержательных единиц конкретного человеческого опыта, тогда как категоризация направлена на объединение тождественных единиц в разряды более общего характера — категории. В основе обоих — классификационная деятельность.

Концептуальное знание — это осмысленное, отрефлексированное знание, которое соотносится с настроениями эпохи, органично связано с культурой, религией, не противоречит здравому смыслу, характеризуется представленностью в знании субъективно-личностного компонента и связью с эмпирикой. Концептуализация педагогического знания как познавательный акт основана на установлении разнородных связей изучаемых объектов и обнаружении тенденций развития изучаемых систем с учетом многофакторности педагогических явлений. В отличие от категоризации концептуальное видение позволяет усматривать индивидуальные проявления изучаемых феноменов и ситуаций, не упуская из виду частности, исключения, самобытное и уникальное. Концептуальное знание нередко обнаруживает себя в разного рода дискурсах, «на перекрестке текстов»: собственно научного, философского, религиозного, литературно-художественного.

Стимулирующую, инструментальную функцию в концептуализации выполняет метафора, которая в научном исследовании выступает не только как речевой троп, но и как весьма продуктивная форма мышления, исследовательская эвристическая модель, способствующая выдвижению версий и научных гипотез. В этой связи целесообразно и весьма конструктивно применять знание механизмов метафоризации в процессе разработки и конкретизации гипотез.

Метафора — важнейшее средство осмысления действительности, которое по-своему упорядочивает представления о мире. Неслучайно В.В. Налимов подчеркивал, что для того, чтобы быть научным, знание должно быть метафоричным [1], а М. Блэк утверждал, что метафора фильтрует и преобразовывает: она не только сортирует, она выявляет те аспекты, которые могут остаться невидимыми при других условиях. Важно отметить, что без исследования метафорических контекстов невозможно получить и понять новое знание. Анализ существующих как в гуманитарных, так и в естественных науках теорий показывает, что в сердцевине той или иной из них часто таится метафора, а потому важна ориентация на осознание метафор в научных теориях, а на опреде-

ленных этапах развития научного познания (формулировка качественно новой проблемы, возникновение «промежуточной» области исследования, обнаружение аналогии между различными способами исследования и т.д.) именно метафора порождает возможность выразить в языке, а значит, сделать осознанной новую информацию о мире [2; 94-95].

Примеров активно выраженной метафоризации в естественных и гуманитарных науках множество: математическое ожидание, компьютерная память, фильтр, сортировка — в математике и информатике; электрический ток, толчок, импульс — в физике; растительная клетка — в биологии; прыжок в заключение — в логике; развитие, формирование, живое знание — в психологии и педагогике; картина мира — в гносеологии и т.д. По своей природе метафора является неотъемлемым атрибутом научного исследования в любой предметной области, и ее изучение выходит за рамки лингвистики и литературоведения.

В гуманитарных науках понятийное знание расширяется особенно интенсивно, оно практически безразмерно и всегда принципиально ново, что, в частности, в педагогике объясняется уникальностью и неповторимостью феномена человека, зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов, их непредсказуемостью, в результате чего педагог вынужден каждый раз заново осваивать понятие, что создает ограничения для категоризации знания. В этих условиях метафора приобретает особую концептуальную значимость, приобретая статус эвристической модели. О достоинствах метафоры Х.-Г. Гадамер писал так: «Метафорическое употребление всегда ... обладает методическим преимуществом. Если слово переносится в область применения, к которой оно изначально не принадлежит, то собственно «первоначальное» его значение предстает снятым, и язык предлагает нам абстракцию, которая сама по себе подлежит понятийному анализу. Мышлению только остается произвести оценку» [3; 148-149]. Метафоры, основанные на перенесении свойств одного предмета или явления на другой, способны вскрыть внутреннюю природу постигаемого, обнаружить дополнительные потенциальные ассоциации, тогда как термин «консервирует» представление о познаваемом явлении, что приводит к его объективации и отчуждению.

Своеобразие педагогики как науки заключается в том, что она тесно связана с развитием общества, бытовыми отношениями людей, их переживаниями и традициями, с многообразием человеческих характеров, в силу чего ее терминология имеет определенную экспрессию, содержит оценку высказываемого. Ни в одной науке метафора не является заменителем термина, а в педагогике она очень часто выполняет такую функцию, о чем в свое время справедливо писал Б.Б. Комаровский [4]. Сравним, к примеру, выражения, метафорически характеризующие воспитание в различные социально-исторические эпохи: «завтрашняя радость», «положительные чертежи правильного поступка», «программа человеческой личности», «метод педагогического взрыва», «педагогическая инструментовка», «педагогическая почва», «фронт колонистов», «рефлекс салюта», «рефлекс делового отношения», «хозрасчет — замечательный педагог», «формирование личных деталей нового человека» — символы времени в педагогической системе А.С. Макаренко; «педагогическая золушка», «педагогический батрак» у Я. Корчака; «защитное воспитание», «лечение красотой», «цветок воспитания», «Школа радости», «живой задачник» В.А. Сухомлинского; «духовная ось человека», «Ребенок как модель безграничности», «педагогическая муза»,

«партитура школьного дня», «урок как аккумулятор жизни ребенка», «познавательная шалость», «лихорадка букв», «торжествующая пятерка» в педагогике Ш.А. Амонашвили.

В контексте преобладания рационально-прагматических тенденций достоинством педагогических метафор является чувственный элемент, акцент на субъективной эмоциональной стороне педагогических явлений, помогающий проникнуть в их сущность более глубоко. Думается, психологический смысл и механизм использования аллегорий и метафор вместо однозначных строгих научных категорий состоит в признании многомерности мира, в открытости к диалогу (с другим и самим собой), в поиске свежего взгляда и нестандартного решения. Кроме того, использование метафор способствует установлению межфреймовых связей, имеющих большую эвристическую силу и обеспечивающих концептуализацию определенного фрагмента деятельности по аналогии с уже оформившейся системой понятий.

Характерно, что смена научных и мировоззренческих парадигм сопровождается сменой ключевых педагогических метафор. Как отмечает М.В. Кларин, в ходе становления образовательных систем с конца прошлого века до настоящего времени наблюдалось изменение базовых метафор, характеризующих обучение как технологию (так, ассоциативный ряд метафоры «формирование» связан с производством, фабрикой, конвейером), на метафоры, определяющие обучение как поиск (в частности, метафора «развитие» связана с естественным ростом) [5; 34-39]. Таким образом, концептуальные метафоры имеют особую значимость, поскольку способны структурировать мировосприятие людей и в определенной мере детерминировать интерпретацию ими действительности.

Гуманистическая педагогика обращается к метафорам и как своеобразному средству диагностики, инструменту проникновения во внутренний мир человека на основе дивинации (вчувствования, вживания). Эта тенденция ярко проявляется как в отечественной, так и в прогрессивной зарубежной педагогике. Так, например, Т. Вейс в своей книге об опыте лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах, давая психологические характеристики детей, страдающих различными формами нарушения развития, на основе не только беспристрастного научного исследования, но и сочувственного понимания, «вживания» во внутренний мир ребенка, привлекает образные художественно-эстетические средства: у Т. Вейса ребенок с признаками макроцефалии (с характерным для него отсутствующим видом и склонностью к мечтательности) – это «утренний» ребенок, «маленький принц с аристократической сущностью»; ребенок с болезнью Дауна (из-за характерной позы) «напоминает Будду» и посланца далекого будущего [6; 34-35, 126].

Возникает предположение о том, что метафоризация чаще присутствует в жанре популярной литературы. В этой связи для педагогики актуально обращение к мыслям выдающегося философа и литературоведа М.М. Бахтина о продуктивности сочетания эстетического взгляда с любовью к миру и человеку, о существовании абсолютной эстетической нужды человека в другом, в видящей, помнящей, собирающей и объединяющей активности другого, которая одна может создать его внешне законченную личность. Понимание и «вживание» в состояние воспитуемого, уважение к его неповторимости и то, что М.М. Бахтин называл «добротой и благодетельностью эстетического», его «рецептивным, положительно-приемлющим характером» [7], достигается выраженной

гуманистической установкой педагога, подкрепленной художественной образностью, воплощенной в метафорах, сравнениях и аллегориях. Думается, художественные образы, воплощенные в метафорах, становятся инструментом педагогической эвристики, так как играют опосредующую роль в выдвижении мереологических умозаключений, основанных на выделении в предмете чрезвычайного и переносе свойств части на целое.

Специальное изучение педагогической литературы и живого процесса воспитания многократно подтверждает, что гуманистическая педагогика активно использует не только собственно педагогические, психологические, но также и лингвистические способы постижения человека. При этом язык педагогики проявляет продуктивную возможность активно влиять на процесс проникновения в сущность педагогических явлений. Характерно, что слово педагога-практика и исследователя выступает вовсе не как момент вторичный по отношению к его мышлению и педагогической действительности, оно не просто сопровождает педагогический процесс: яркое, образное, положительно эмоционально окрашенное слово педагога, особенно если это построенное на аллегориях и ассоциациях метафорическое выражение, значительно расширяет педагогический контекст и горизонт понимания, определяя своего рода зону ближайшего развития самого педагога, помогая ему с верой и убежденностью сформировать оптимистическую гипотезу относительно возможностей и способностей своих воспитанников. Наделение языкового тропа статусом модели влечет за собой не только изменение смыслового поля, но и изменение внутреннего мира, степени внутренней свободы и внутренней воли человека. Неслучайно о когнитивной значимости модели Ф. Ницше писал: истины — это метафоры, про которые забыли, что они такое [8; 483].

Характерно, что метафорические выражения означают явления и актуально, и в возможности, а потому могут выступать в качестве эвристических приемов, обеспечивающих концептуальные нововведения. Д.Б. Богоявленская приводит пример того, как образно-эмоциональная трактовка предмета методических поисков известным педагогом-новатором С.Н. Лысенковой становится источником педагогического творчества: «метод родился в раздумье об “остановках” ученика, в заботе предупредить трудности и ошибки ребенка, которые не только выключают его из процесса обучения, но и жестко травмируют его личность. Народная пословица гласит: «Знать бы, где пасть, так бы соломки подостлать». Софья Николаевна утверждает, что ее приемы — это и есть «соломка» в тех местах программы, где ребенок может споткнуться» [9; 78-79]. В данном случае образная метафора, основанная на не типичных для научного контекста ассоциациях, побуждает педагога к выдвижению смелой гипотезы о необходимости для профилактики неуспеваемости и психологических стрессов младших школьников ввести целенаправленное и систематическое пропедевтическое изучение наиболее сложного материала школьной программы. «Вторжение» в педагогическое исследование эмоционально-образных языковых средств в форме метафор, сравнений, аллегорий, больше характерных как для художественно-эстетического творчества, так и для обыденных представлений, становится своеобразным катализатором творчества, стимулируя выдвижение и разработку педагогических решений.

В передовом и новаторском педагогическом опыте прошлого и настоящего мы находим обилие примеров семантических трансформаций, несущих большой



творческий потенциал и стимулирующих решение профессионально-педагогических задач. Например, приемы и формы обучения, ярко характеризующие методику В.Ф. Шаталова (десантный метод, прием цепочки, уроки открытых мыслей, психологические светофоры); или ставшие популярными нетрадиционные формы обучения (урок-бенефис, урок-сказка, урок-аукцион, урок-путешествие, урок-тир), само наименование которых побуждает педагогов к творческому разнвариантному конструированию замыслов нестандартных уроков, выбору специальной инструментовки, тональности и эмоционального фона обучения.

Специальное исследование выявило тенденцию использования и в массовой практике учителями, а также студентами педагогических специальностей в профессиональной речи образно-метафорических средств. Наши наблюдения находят подтверждение в исследованиях и других ученых (Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской [10], Ю.В. Сенько [11]), связывающих данное явление с наличием в деятельности педагога большой доли оценочных процессов, с необходимостью соотнести общетеоретические знания и абстрактно-обобщенные показатели и параметры с конкретной эмпирической практикой. При этом язык делает субъективность человека более реальной и более понятной для него самого, а метафорические, символические и многозначные выражения, основанные на необычных аллегориях и ассоциациях, играют стимулирующую роль в рефлексивной деятельности субъекта познания и понимания.

В педагогических метафорах, являющихся одним из важнейших средств осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики, активно участвующего в понимании и истолковании педагогических реалий и концептуализации знаний о ней. Применение в научном исследовании косвенных способов описания педагогической реальности, аналогичных тем, которые используются в художественной литературе, связано с оперированием гипотетическими объектами, когда главным становится не прямое их отображение и обозначение, а выявление скрытых, потенциальных характеристик. Семантические трансформации активно влияют на решение познавательных задач, а увеличение доли вероятностных методов в научном познании, в описаниях и насыщенность языка современного искусства метафорами — явления одного порядка.

Метафора нередко предшествует рационально-логическому обоснованию предположения о сущности постигаемого объекта, таким образом выступая в роли протогипотезы научного исследования. Кроме того, метафоризация сопровождается в исследовании процесс построения теоретических моделей. При этом осуществляется поиск свободных ассоциаций относительно предмета изучения. Теоретический анализ и опыт свидетельствуют, что в роли эффективных стимуляторов научного гипотезирования в исследованиях по гуманитарным проблемам выступают эвристические метафоры «кризис», «диалог», «встреча», «зеркало», «конфликт», «взрыв», «риск», «лабиринт», «след», «социальный лифт» и др.

При этом следует подчеркнуть, что метафоризация в исследовании — не самоцель. Для того, чтобы выступить в качестве инструмента познания, она должна отвечать требованию прозрачности семантики, а кроме того — быть проще объекта, для объяснения которого она используется.

Следует подчеркнуть, что метафорическое оформление педагогических понятий создает эффект некоторой недосказанности и открытости для дальней-

шего свободного толкования и интерпретации. Построенные на ассоциациях метафоры предоставляют возможность «достроить» педагогическую гипотезу с учетом конкретных неповторимых условий, обогатить идею за счет личного опыта и самопонимания. Образная интерпретация концептуальных нововведений предоставляет педагогу-практику свободу в трактовке педагогического текста (научного, художественного, публицистического), возможность его многозначного, вариативного прочтения и тем самым уводит от стремления уложить содержание новой идеи в схему, провоцируя на поиски и уточнение смыслов с опорой на интуицию и фантазию. Связывая в процессе исследовательского поиска разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, когнитивная метафора выводит педагога за пределы категориально ограниченных представлений, продуктивно способствуя выработке и конкретизации органично связанного с культурой, настроениями эпохи и не противоречащего здравому смыслу концептуального знания.

Итак, проведенный анализ позволил сделать вывод, что в процессе теоретико-практической деятельности педагогическая метафора как инструмент эвристики реализует следующие функции:

1. расширение контекста рационального познания и чувственного понимания педагогических явлений;
2. когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически провоцирует выдвижение и стимулирует развитие исследовательских гипотез;
3. достижение многоаккурсности, объемности видения;
4. совершенствование и обогащение теоретического моделирования за счет установления дополнительных межфреймовых связей, увеличение их вариативности посредством использования эмоционально-духовного опыта, закрепленного в смежных с педагогикой гуманитарных сферах: в народных традициях, религии, искусстве;
5. усиление субъективно-личностного и рефлексивного начал в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается творчеством;
6. освобождение при помощи смысловых трансформаций от упрощенных стереотипов восприятия педагогических явлений.

Широта и глубина проникновения педагога-исследователя в суть педагогических процессов во многом определяется его рефлексивным умением в процессе смыслообразования осуществлять прямой и обратный ход мысли, соединяя рациональную логику с ассоциативным мышлением; соотносить терминологию с метафоризацией знания; обращаться к типичным, закономерно повторяющимся связям между явлениями и их индивидуальным проявлениям, осознанно гармонизируя в познавательной деятельности процессы категоризации и концептуализации педагогического знания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Налимов В.В. Вселенная смыслов // *Общественные науки и современность*. 1995. № 3. С. 122-133.
2. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.

4. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. М.: Просвещение, 1969. 311 с.
5. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С. 34-39.
6. Вейс Т. Как помочь ребенку? М., 1992. 167 с.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1988. 423 с.
8. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. 1064 с.
9. Богоявленская Д.Б. Психологический анализ педагогического обобщения в системе работы Лысенковой С.Н. // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 78-89.
10. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 104 с.
11. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Академия, 2000. 240 с.

#### REFERENCES

1. Nalimov, V.V. The universe of meanings. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' — Social Sciences Today*. 1995. № 3. Pp. 122-133. (in Russian).
2. Gusev, S.S., Tul'chinskii, G.L. *Problema ponimaniia v filosofii* [The Problem of Comprehension in Philosophy]. Moscow, 1985. 192 p. (in Russian).
3. Gadamer, Kh.-G. *Istina i metod. Osnovy filosofskoi germenевitiki* [The Truth and the Method. Basics of Philosophical Hermeneutics]. Moscow, 1988. (in Russian).
4. Komarovskii, B.B. *Russkaia pedagogicheskaia terminologia. Teoriia i istoriia* [Russian Pedagogical Terminology. Theory and History]. Moscow, 1969. 311 p. (in Russian).
5. Klarin, M.V. Metaphors and values of the pedagogical consciousness. *Pedagogika — Education Science*. 1998. № 1. Pp. 34-39. (in Russian).
6. Veis, T. *Kak pomoch' rebenku?* [How to Help a Child]. Moscow, 1992. 167 p. (in Russian).
7. Bakhtin, M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow, 1988. 423 p. (in Russian).
8. *Sovremennyi filosofskii slovar'* [A Contemporary Dictionary of Philosophy] / Ed. V.E. Kemerova. London, Frankfurt am Main, Paris, Luxembourg, Moscow, Minsk, 1998. 1064 p. (in Russian).
9. Bogoiavlenskaia, D.B. Psychological analysis of the pedagogical generalization in the system of work by S.N. Lisenkov. *Voprosy psikhologii — Psychological Issues*. 1987. № 3. Pp. 78-89. (in Russian).
10. *Myshlenie uchitelia: Lichnostnye mekhanizmy i poniatiinyi apparat* [A Teacher's Mind: Personal Mechanisms and Conceptual Apparatus] / Eds. Iu.N. Kuliutkina, G.S. Sukhobskoi. Moscow, 1990. 104 p. (in Russian).
11. Sen'ko, Iu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniia* [Humanitarian Basis of the Pedagogical Education]. Moscow, 2000. 240 p. (in Russian).

#### Автор публикации

**Закирова Альфия Фагаловна** — профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук

#### Author of the publication

**Alfiya F. Zakirova** — Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Institute of Psychology and Pedagogics, Tyumen State University