

На правах рукописи

СМЫСЛОВА Светлана Леонидовна

**КОНЦЕПТ «УЧИТЕЛЬ» В РУССКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ**

Специальность 10.02.01 – русский язык

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук



Тюмень 2007

Работа выполнена на кафедре общего языкознания ГОУ ВПО
«Тюменский государственный университет»

Научный руководитель: доктор филологических наук,
профессор, академик АГН, АРЭ,
РАЕН, заслуженный деятель науки РФ
Фролов Николай Константинович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор
Закирова Альфия Фагаловна
кандидат филологических наук,
доцент
Хвесько Тамара Владимировна

Ведущая организация: Тобольский государственный
педагогический институт
им. Д.И. Менделеева

Защита состоится 17 мая 2007 г. в ____ на заседании диссертационного
совета Д 212.274.09 по защите диссертаций на соискание ученой степени
доктора филологических наук в Тюменском государственном университете
по адресу: 625003 г. Тюмень, ул. Семакова, 10, ауд. 325.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке
Тюменского государственного университета.

Автореферат разослан «__» апреля 2007 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор филологических наук,
доцент



ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая работа посвящена описанию вербализации концепта «учитель» в особой сфере его «бытия» – в педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX вв.

Актуальность исследования определяется тем, что концепция дискурса находится в настоящее время в активной стадии интерпретации; устанавливаются аспекты (в том числе текстоцентрический и диахронический) и методика изучения концептов; активно изучаются отдельные элементы русской языковой картины мира. Малоисследованным участком остается концептосфера «образование», несмотря на относительную изученность отдельных концептов («воспитание», «знание», «отличник», «ученик», «учитель», «школа») (Васильев 2001; Карасик 2004; Лукашевич 2000; Маркова 2000; Немец 2000; Степанов 1997; Толочко 1999, 2000; Фараджев 2000). Концепт «учитель» занимает особое место в названной концептосфере: он тесно связан со всеми другими концептами, являясь при этом центром их взаимодействия в педагогическом дискурсе.

Любой концепт – не застывшее ментальное образование. Он зависит от социальных, экономических, культурных процессов. Поэтому важно обращение к репрезентации концептов в определенную историческую эпоху. Выбор хронологических рамок нашего исследования обусловлен тем, что рубеж XIX – XX вв. в России отмечен созданием разветвленной сети различных школ, увеличением количества учащихся и преподавателей, возникновением профессиональных объединений учителей, которые разрабатывали документы (программы, проекты реформ) преобразования отечественной школы. К концу XIX в. выросло число педагогических журналов, печатавших переводы научных и публицистических произведений зарубежных педагогов и труды деятелей русского образования (В.П. Вахтерова, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, Д.И. Тихомирова и др.). Педагогический дискурс расширился также за счет многочисленных дидактических пособий, обобщающих опыт работы, результаты многолетних

наблюдений учителей и ученых. Проблемы воспитания вышли за пределы собственно педагогики. Они обрели широкий общественный характер: философы (П.Д. Юркевич), естествоиспытатели (Д.И. Менделеев, М.М. Манасеина, В.М. Бахтерев), историки (А.П. Щапов, В.О. Ключевский, Н.И. Кареев), писатели (Л.Н. Толстой) обратились к вопросам воспитания и народного образования. В их трудах находит осмысление социокультурная роль учителя, аксиологическое содержание его деятельности. Общественно-педагогическая мысль рубежа XIX – XX вв. стала основой прогресса в образовании в последующие годы.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно представляет собой первый опыт комплексного анализа языковых средств, репрезентирующих концепт «учитель» в профессиональной, дидактической и учебной разновидностях педагогического дискурса названного периода. Впервые в научный оборот вводится архивный региональный материал.

Теоретическая значимость работы связана с тем, что имеющиеся в лингвистическом обиходе определения понятия «педагогический дискурс» и исследования в этом направлении показывают односторонний подход к данному виду институционального дискурса. Рассматривается лишь общение учителя и ученика, направленное на социализацию нового члена общества. На наш взгляд, в педагогический дискурс правомерно включать и тексты в ситуациях общения «педагог – педагог», «педагог – родитель», «педагог – общественность», «педагог – представитель власти», если целью общения становится организация образования и воспитания подрастающего поколения. В связи с возникающей необходимостью выделения разновидностей педагогического дискурса мы предлагаем рассматривать в качестве его жанров профессиональный, дидактический и учебный.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов и результатов анализа в теоретических курсах лексикологии и фразеологии русского языка, в спецкурсах и спецсеминарах по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, исторической

лексикологии, лингвистическому анализу текста. Фрагменты анализа лексико-семантической парадигмы были внедрены на практических занятиях по дисциплине «Современный русский язык. Лексика».

Объектом исследования является педагогический дискурс рубежа XIX – XX вв., а **предметом** – языковые средства репрезентации концепта «учитель», одного из ключевых концептов данного дискурса.

Цель работы – описать вербализацию концепта «учитель» в педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX вв. В этой связи ставятся следующие **задачи**: 1) обосновать теоретическую базу исследования концепта «учитель» как автохтонного для педагогического дискурса; 2) дать комплексное описание понятийной составляющей концепта «учитель»; 3) представить образную и ценностную составляющие концепта «учитель».

Материалом исследования послужили фрагменты педагогического дискурса рубежа XIX – XX вв., включающие употребление лексем и фразем – репрезентантов концепта «учитель», а также описание облика, черт характера, особенностей поведения человека, «преподающего какой-либо учебный предмет в школе, профессионально обучающего кого-либо» (ССРЛЯ 1964: 1157). Общее количество фрагментов – 5033 микротекста, неравноценных по объему и неоднородных по степени членимости (от предложения до сверхфразового единства).

Источники анализа материала:

1. Архивные документы учебных заведений конца XIX в. – начала XX в., в том числе материалы фондов Государственного архива Тюменской области и ГУТО Государственный архив в г. Тобольске, а также библиотеки Тобольского краеведческого музея. Используются фрагменты документов, опубликованные в хрестоматии по истории просвещения Тобольской губернии под редакцией Ю.П. Прибыльского. Указанные источники всесторонне воспроизводят образовательный и воспитательный процессы в учебных заведениях на рубеже XIX – XX вв. Лексемы, репрезентирующие различные стороны концепта, представлены в 1180 текстовых фрагментах.

2. Дидактические сочинения и учебники педагогического и методического характера рубежа XIX – XX вв.; статьи, посвященные вопросам народного просвещения, опубликованные в центральных периодических изданиях («Вестник воспитания», «Образование», «Педагогический сборник», «Русская школа»); региональные газеты и журналы («Сибирский листок», «Тобольские епархиальные ведомости», «Тобольские губернские ведомости», «Школьный листок»); публицистические и научно-популярные произведения по общим вопросам педагогики, народного образования и просвещения в России, вошедшие в «Антологию педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.» (сост. П.А. Лебедев). Репрезентация концепта «учитель» в дидактическом дискурсе представлена в 2629 текстовых фрагментах.

3. Автобиографические художественные произведения, историографическая сторона которых основана на документальной точности описываемых событий, свидетелем которых был автор, на передаче подробностей, деталей, духа своего времени. Именно этот пласт информации позволяет реконструировать учебный жанр педагогического дискурса воссоздаваемого в памяти писателя периода. Рассмотрены академические издания произведений А.А. Блока, А.П. Гайдара, Н.Г. Гарина-Михайловского, А.М. Горького, М.М. Зощенко, В.А. Каверина, Л.А. Кассиля, В.П. Катаева, В.Г. Короленко, С.Я. Маршака, В.Ф. Пановой, К.Г. Паустовского, И.С. Соколова-Микитова. Описание концепта «учитель» в данной дискурсивной разновидности проводится на базе 1224 текстовых фрагментов, содержащих описания образа учителя или ситуаций его профессиональной деятельности, прямую оценку его качеств. При этом нами не ставилась задача рассмотреть весь корпус художественных автобиографий или проанализировать индивидуально-авторские способы концептуализации мира, для чего потребовалось бы выявить все контексты, эксплицирующие концепт в творчестве того или иного автора.

Методы исследования. В основе исследования концепта как трехкомпонентной структуры, включающей понятийную, образную и ценностную составляющие, лежит возможность интегрального подхода. Это предполагает выход за рамки какого-либо одного уровня описания, использование различных методик когнитивной лингвистики и лингвокультурологии на основе общенаучного описательного метода.

Понятийное ядро выявляется путем компонентного дефиниционного анализа и анализа текстовых пропозиций с участием основных номинантов концепта с целью обнаружения базовой когнитивно-пропозициональной структуры и последующего определения семантических признаков (соотносимых с когнитивными), общих для всех языковых реализаций концепта. Прием интерпретации синтагматических связей (прежде всего предикатных и атрибутивных) позволяет описать не только понятийную, но также образную и ценностную стороны концепта. Приемы сопоставления и классификации помогают выявлению когнитивных классификаторов и когнитивных признаков.

Изучение образного и ценностного компонентов (в меньшей степени – понятийного) в разных жанрово-стилевых реализациях предполагает обязательное обращение к контекстуально-стилистическому и дискурсивному анализу, связывающим текст и ситуацию его создания. Исследуя метафорическое осмысление концепта, мы используем элементы методики описания концептуальной метафоры.

Прием количественной обработки используется в процессе выделения актуальных и типичных признаков концепта, а также для обнаружения частотных средств его вербализации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепт «учитель» – один из ключевых концептов педагогического институционального дискурса: он формирует данный дискурс и формируется сам в его пределах, регулярно воспроизводится во всех разновидностях

данного типа дискурса, при этом его репрезентация характеризуется большой расчлененностью, «номинативной дробностью».

2. Концепт «учитель» – сложное трехуровневое образование, включающее понятийный, образный и ценностный компоненты, манифестируемые в разной степени и отличающиеся конкретными средствами репрезентации в различных жанрах педагогического дискурса рубежа XIX – XX вв.

3. Понятийное ядро концепта «учитель» во всех вариантах рассматриваемого дискурса представлено базовой когнитивно-пропозициональной структурой: агенс (субъект) – предикат (процесс) – пациенс (объект воздействия). В числе актантов важное место, особенно в учебной разновидности дискурса, занимает объект передачи, а в профессиональной существенна роль места действия. Структура приядерного понятийного компонента, организуемая когнитивными классификаторами, неоднородна в разных жанрах педагогического дискурса. Наблюдаются отличия в составе когнитивных признаков, их количестве и дифференциации.

4. Образное представление концепта, эксплицированное предикатами пропозиции характеристики, атрибутивными словосочетаниями, существительными, когнитивными метафорами, неактуально для профессиональной разновидности, но свойственно дидактической и учебной разновидностям концепта. В дидактическом жанре педагогического дискурса преобладает объективный характер образной составляющей. В учебном – субъективно-оценочный.

5. Эмоционально-оценочный слой концепта «учитель» представлен положительным и отрицательным полюсами. Биполярность оценочного поля отражает социальную позицию, систему ценностей авторов, цель публикации. В официально-деловых, научных и публицистических текстах рассматриваемого периода учитель наделен по преимуществу положительными характеристиками. Позитивный языковой образ существует на уровне закрепленной в педагогическом дискурсе нормы. Отклонения от

нее фиксируются в публицистических и художественных текстах, воспроизводящих реальный учебный дискурс конца XIX – начала XX вв. Ценностная составляющая концепта «учитель» коррелирует с ценностями педагогического дискурса, так как учитель стоит в центре важнейшего социокультурного процесса – образования. Ценностные установки эталонного учителя ориентированы на просвещение народных масс, на самоотдачу, подвижничество. К ценностям профессии относятся педагогическое и методическое мастерство, добросовестное выполнение профессиональных обязанностей, глубокие познания, владение словом – главным инструментом преподавания, высокие интеллектуальные и морально-этические качества, внимательное отношение к потребностям учеников.

Апробация исследования. Отдельные положения диссертации легли в основу докладов, представленных на Международной научно-практической конференции (Тюмень, 1997); 13 Всероссийских конференциях (гг. Березники, Тобольск, Тюмень, 1997-2006 гг.); 5 конференциях регионального уровня (Тюмень, 2001-2006 гг.). Результаты работы над темой отражены в 15 публикациях лингво-методического и историко-педагогического характера, дающих представление о состоянии народного образования на рубеже XIX – XX вв., о роли учителя в образовательном процессе. Лингвистический анализ репрезентации концепта «учитель» в педагогическом дискурсе конца XIX в. – начала XX в. представлен в 6 статьях.

Структура исследования. Работа состоит из введения, 3-х глав и заключения. В работе использовано 219 статей и монографий, 31 лексикографический источник, список анализируемых источников включает 103 наименования. Приложения содержит таблицы, необходимые для наглядного и экономного представления лингвистического материала. Основной текст диссертации изложен на 187 страницах.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяется его научная новизна и практическая значимость, формулируются цель и задачи, характеризуются источники анализируемого материала, описываются методы, приемы и структура исследования.

Первая глава «Теоретические предпосылки концептуального анализа дискурса» посвящена понятиям «дискурс» и «концепт», широко используемым в современной лингвистике.

Дискурс как лингвистическая единица представляет собой сложный и многоаспектный объект исследования. Сложность его вызвана многообразием существующих отраслевых концепций дискурса: философской, литературоведческой, лингвистической. Четкого и общепризнанного определения «дискурса», охватывающего все случаи употребления этого термина, не существует. Вместе с тем на настоящем этапе развития лингвистики преобладает понимание дискурса как сложного коммуникативного события, которое фиксируется в письменных текстах или устной речи. Иначе говоря, текст рассматривается как знаковый продукт дискурса, конечный результат процесса речевой деятельности. Другая точка зрения «связывает» в дискурс тексты, объединенные в семантическом (содержательно-тематическом), коммуникативном и функционально-целевом отношении. При таком подходе говорят, например, о научном дискурсе, дискурсе средств массовой информации и под. В нашей работе термин «дискурс» используется для наименования тематически объединенной совокупности текстов и правил текстопостроения, обусловленных экстралингвистическими факторами (социальными, идеологическими и историческими).

В соответствии со сферами общения и сложившимися социальными институтами определенного общества в определенный исторический период выделяют статусно-ориентированные (институциональные) дискурсы. Одним из типов институциональных дискурсов является педагогический. Его главная

особенность заключается в том, что он является основой для формирования мировоззрения, в нем заложены моральные ценности общества. Как показали наши наблюдения, термин «педагогический дискурс» может иметь широкое и узкое значение. При широком понимании следует судить о педагогическом дискурсе как о классе жанров, объединенных социальной сферой (образованием), а также основным агентом – педагогом, действующим в профессиональных рамках. При узком понимании указанный термин используется для наименования разновидности педагогического дискурса, ограниченного учебным процессом, в котором участвуют два взаимодействующих агента – учитель и ученик. В таком случае, возможно, более уместно жанровое определение «учебный дискурс».

Полагаем необходимым дифференцировать педагогический дискурс на основании реально существующих форм педагогического общения. В реферируемой работе предлагается выделять в педагогическом дискурсе три его разновидности: прототипную учебную, а также профессиональную и дидактическую. Они различаются участниками, мотивами, условиями, стратегиями общения. Профессиональная разновидность представляет коммуникативные ситуации «педагог – педагог», «педагог – представитель власти», «педагог – общественность», «педагог – родитель», в которых целью общения становится организация образования и воспитания подрастающего поколения, а ценности соответствуют ценностям общественно-политического устройства. В этой разновидности в особых формах общения (заседание педагогического и попечительского советов, обмен информацией с представителями вышестоящих органов и др.) реализуются разнообразные стороны профессиональной деятельности педагогов.

Дидактический вариант реализуется в научных и публицистических высказываниях педагогов и общественных деятелей, посвященных вопросам воспитания и обучения. При этом участники коммуникации – педагоги и общественные деятели, чьи слова обращены к широким кругам общественности, способ коммуникации – «общественная трибуна», в роли

которой выступают периодические и непериодические печатные издания, охватывающие своими публикациями процесс организации образования. Целью этого вида педагогического дискурса является создание текстов, направленных на распространение и внедрение педагогических знаний и идей, а основные коммуникативные стратегии – формулирование новых знаний о содержании образования, методах и приемах обучения и воспитания, а также сообщение этих знаний. Среди ценностей дидактической разновидности педагогического дискурса рубежа XIX – XX вв. выделяется необходимость научного подхода к определению содержания образования, рациональное построение учебного процесса, единство обучения и воспитания, практическая направленность обучения, требование всеобщего обязательного начального образования, единства школьной системы и др.

Объединяют все варианты педагогического дискурса тематическая организация текстов, социальная сфера (образование), основной коммуникант (педагог), цель (социализация нового члена общества) и ценности, а также ключевые концепты («образование», «воспитание», «учитель», «ученик», «школа» и др.).

Проанализировав различные толкования термина «концепт», актуально выработать его рабочее определение; рассмотреть типологию и структуру концептов; описать методы их анализа. Термин «концепт» широко используется в различных областях гуманитарных знаний. Обобщив разные его трактовки, как лингвокогнитивные, так и лингвокультурные, отметим, что они не являются взаимоисключающими в понимании концептов как неких способов репрезентации действительности в сознании людей, «сгустков смысла», несущих важную культурную информацию и находящихся свое конкретное выражение в виде знаков, в том числе языковых.

Наиболее приемлемым в нашем исследовании представляется широкое понимание концепта национальной культуры как ментального образования, своеобразного фокуса знаний о мире, в котором отражена информация разной степени абстракции о фактах материального и духовного бытия. При

этом выделяемые на различных основаниях типы концептов представляются нам разными компонентами в содержательной структуре одного концепта. К примеру, концепт «учитель» может быть описан как пропозиция, так как внутренняя форма лексемы-репрезентанта «заявляет» о событии: «*Учитель учит = передает знания ученику/ам*». В структуре данного концепта в качестве составляющих могут быть рассмотрены конкретно-чувственный образ со всеми сопутствующими оценочными характеристиками («*моя учительница*»), представление (обобщенный образ учителя), прототип («*типичный учитель*»), стереотип / лингвокультурный типаж («*сельская учительница*», «*учитель словесности*»). По-видимому, можно говорить о фрейме, поскольку слово-стимул «учитель» способно вызвать разнообразные ассоциации, связанные с характеристикой денотата, его функциями и отношением к предметам реальной действительности. В качестве терминальных узлов (слотов) могут выступать «школа», «урок», «экзамен» и др. Вместе с тем в структуре концепта отсутствуют схема (так как для отображаемого объекта несущественны пространственные характеристики) и сценарий (отображаемый объект не способен разворачиваться в последовательной смене эпизодов).

Концепт определенным образом структурирует совокупность знаний об обозначаемом, а значит, и сам имеет структуру. В нем можно выделить набор компонентов – признаков, необходимых и достаточных для идентификации предмета или явления как фрагмента объективной или субъективной действительности. Мнения лингвистов, работающих в разных направлениях, сходятся в том, что концепт – многослойное образование, в котором понятийное ядро окружено различными составляющими, не разделенными строгими границами. На наш взгляд, оптимальным для полноты описания концепта «учитель», имеющего культурную значимость, будет выделение в его составе трех сторон: понятийной, образной и ценностной.

В соответствии с изложенным взглядом на структуру концепта «учитель» важно описать его трехкомпонентное содержание. Понятийную составляющую предлагаем анализировать, следуя алгоритму: выявление базовой когнитивно-пропозициональной структуры и основных ее лексических репрезентаций → выявление семантических признаков, общих для всех вербальных реализаций концепта, путем анализа парадигматических связей имени концепта → выявление семантических признаков специфического характера путем анализа синтагматических связей имени концепта.

Образный и ценностный слои содержания концепта, представляющие собой его интерпретационное поле, также целесообразно рассмотреть в несколько этапов: выявление предикативных и атрибутивных характеристик лексем – репрезентантов, а также собственно лексических средства характеристики, в том числе и метафорических → выделение из образных и оценочных характеристик, вербализованных разными способами, стереотипных и эталонных признаков → формулирование на основе эталонных признаков и высказываний с открытым оценочным смыслом ценностного отношения к учителю в педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX вв.

Во второй главе **«Понятийное ядро концепта «учитель» в педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX вв.»** описана понятийная составляющая в профессиональной, дидактической и учебной разновидностях исследуемого дискурса, рассмотренных в отдельных параграфах.

В качестве имени анализируемого концепта избрано существительное «учитель» в прямом значении, что обусловлено общеупотребительностью, субстантивностью данной лексемы, а также частотностью ее употребления для выражения содержания концепта «учитель» в русском языке вообще и в педагогическом дискурсе в особенности. Важными факторами, определяющими обращение к указанной лексеме, являются возможность

использования ее в качестве производящей основы (по В.И. Далю: учительница, учительша, учителей, учительский, учительство), вхождение в словообразовательное гнездо и семантические парадигмы (ЛСГ, синонимы, конверсивы), употребление в составе прецедентных высказываний (в афоризмах, строках стихов).

Лексема «учитель» имеет отчетливую словообразовательную структуру: она служит для названия действующего лица по процессуальному признаку, заключенному в производящей основе (учи(ть)→ учи-тель). Подобные существительные относят к агентивным функциональным именам. В роли признака, положенного в основу их наименования, выступают действия, которые обозначаемое лицо обязано производить. Выявление дефиниционных признаков показывает, что понятийная составляющая концепта «учитель» образуется следующими семами: «человек» – «деятель» – «передает знания» – «ученикам (детям/взрослым)». Указанные семы, интерпретируемые как ядерные когнитивные признаки, находят соответствие в базовой когнитивно-пропозициональной структуре, включающей позиции: агенса (субъект) – предиката (процесс) – пациенса (объект воздействия). Типичной лексической репрезентацией данной событийной пропозиции действия являются предложения: «Учитель/преподаватель учит учеников счету/истории/...»; «Учитель преподает математику/историю/... ученикам».

Предикат представлен не только лексемами «учить», «преподавать», но и другими наименованиями разнообразных функций учителя, среди которых, наряду с обучением/преподаванием, важно воспитание объекта воздействия. Позиция предиката, фиксирующего многообразные действия, может быть замещена как глагольной формой – типичным выразителем пропозиции действия, так и субстантивной формой: (*обучение, образование* и под.).

И глагольный, и субстантивный предикат пропозиции мотивируют наличие обязательного актанта – пациенса. Место объекта педагогического

воздействия занимают лексемы, называющие лицо, находящееся в подчиненном отношении к субъекту-педагогу.

В числе актантов важное место, особенно в учебном варианте дискурса, занимает объект передачи (учебный предмет). В профессиональной разновидности существенна роль актанта, указывающего на место действия (тип учебного заведения), в публицистической – актанта цели, зависящего от понимания идеала человека, к которому следует направлять ученика, в учебной – актанта способа воздействия, воспринятого с позиции пациента.

Центральное место в пропозиции принадлежит заместителям позиции агенса – лексическим репрезентантам интересующего нас концепта, которые образуют лексико-семантическую парадигму. Она представлена 9 лексико-семантическими вариантами в профессиональном жанре, 11 – в дидактическом, 9 – в учебном 9 (*воспитатель1, воспитатель2, надзиратель, наставник1, наставник2, образующий, педагог1, педагог2, преподаватель, преподающий, учащий, учитель*); дополняется 11 лексемами, называющими лиц женского пола. В качестве функциональных эквивалентов слова-имени концепта используются перифразы (обнаружено 15 единиц в профессиональной деловой сфере, 21 – в дидактической, 3 – в учебной: *«педагогический персонал», «служащие по учебному ведомству», «деятели из педагогического мира», «труженики на ниве просвещения»* и др.), а также гипонимы репрезентанта концепта, указывающие на предметную специализацию преподавателя (*словесник, законоучитель; фразель, география* и под.). В большинстве контекстов для указания на лицо, профессиональная деятельность которого направлена на образование и воспитание, на месте других членов парадигмы возможна лексема «учитель», а в профессиональной и дидактической разновидностях также лексема «учащий». В исследуемых фрагментах педагогического дискурса лексема «учитель» и ее функциональные эквиваленты являются не только выразителями представления о «человеке, передающем знания ученикам», но и вербальными воплощениями прототипических признаков концепта

«учитель»), фиксирующих различные функции и качества: учитель – это преподаватель, воспитатель, наставник, руководитель, исследователь. Понятийная сфера концепта «учитель» включает и другие дифференцирующие признаки, реализуемые как в парадигматических, так и в синтагматических связях. Среди признаков выявляются: конкретизация его функций (обучение, воспитание, надзор), указание на место (тип образовательного учреждения), специализация в области знания, наличие исследовательских интересов и научных педагогических знаний, наличие мудрости, жизненного опыта. Наиболее важными во всех вариантах дискурса являются классификаторы: наличие / отсутствие предметной специализации, место деятельности.

Третья глава **«Образное и ценностное пространство концепта «учитель» в педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX вв.»** последовательно представляет образное и ценностное наполнение концепта «учитель» в трех его дискурсных реализациях, каждой из которых посвящен отдельный параграф.

Образный и ценностный компоненты содержания концепта, входящие в периферию (интерпретационное поле концепта) репрезентируются предикативными и атрибутивными признаками лексемы – имени концепта и ее эквивалентов, а также метафорическими средствами характеристики. Участвуют в формировании этой составляющей в пределах дидактической и учебной разновидностей дискурса характеризующие существительные (*ленивец, мучитель* и др.), в учебной – прозвища (*Тараканиус («прозванный за длинные, торчком стоящие усы» – Маршак), Эмоция (инспектор гимназии, перподававший психологию и говоривший не “эмоция”, а “емоция” – Каверин)* и др.). Выбор конкретных средств репрезентации имеет прагматическую обусловленность. Он определяется стилем и жанром, целью сообщения, ориентацией на адресата, а также личным отношением адресанта к предмету речи.

Поскольку «чувственный образ в структуре концепта складывается на сенсорной, преимущественно визуальной, основе», в рамках образа выделяются классификаторы зрительного восприятия, характерные для воплощения концепта в учебной разновидности дискурса. Облик учителя конца XIX – начала XX вв. связан с синим (синим или черным – у учительниц) цветом форменной одежды, ее аккуратностью, солидностью и размеренностью движений, высоким ростом, наличием очков (пенсне) и бороды и / или усов (у мужчин). В этих стереотипных признаках отражаются реалии времени, исчезнувшие вместе с социальными изменениями: атрибутом современного учителя не может быть ни форменная одежда, ни борода или усы, так как учитель – мужчина нетипичен в школе наших дней.

Представление об учителе не ограничивается воспроизведением его облика. Существенными являются следующие параметры осмысления образа: «психолого-педагогическое мастерство», «наличие знаний и интеллектуальные качества», «отношение к профессиональным обязанностям», «отношение к ученикам», «нравственные и психические качества». В профессиональной и дидактической разновидностях классификация проводится также с точки зрения общего «соответствия предъявляемым профессиональным требованиям». Учебный жанр педагогического дискурса выдвигает на первый план характер «отношения учителя к ученикам» и «отношения учеников к учителю». Взаимодействие субъекта и объекта учебно-воспитательного процесса происходит в основном в рамках урока, представляющего собой «диалог» учителя и ученика с разной степенью активности его участников. Этим объясняется повышенное внимание авторов воспоминаний о школьных годах к речевой деятельности учителя. Данный факт находит отражение в наличии особой группы классификаторов: «речевые действия», «качества речевых действий», «качества голоса», «качества человека» с точки зрения особенностей его речепроизводства.

Важную роль в репрезентации образного компонента играет использование различных метафорических моделей (55 единиц). Они помогают адресантам публицистических, научно-популярных и автобиографических текстов не только воссоздать образ учителя, но и выразить свое отношение к предмету речи, дать ему оценку. Доминируют образы, представленные моделями «учитель – сеятель» (33 употребления), «учитель – источник света / светильник» (28 употреблений). Эти традиционные в педагогическом дискурсе образы охватывают обе стороны педагогического процесса: обучение и воспитание. Анализ признаков, положенных в основу других образов, позволяет увидеть большую группу метафорических моделей, подчеркивающих воспитательную функцию учителя. Это «учитель – архитектор», «учитель – живописец», «учитель – врач», «учитель – отец», «учитель – проводник/путник», «учитель – пастырь», «учитель – садовник», «учитель – солнце», «учитель – слуга детей». В парадигму патетически окрашенных входит образ учителя – борца с невежеством (13 употреблений). При этом просветительной деятельности учителя противопоставлены не только косность, невежество широких масс населения или самодурство, леность руководителей образовательного процесса «на местах», но и недисциплинированность, нежелание учиться со стороны учеников. В таком случае борьба оборачивается войной, в которой «по разные стороны баррикады» сражаются учителя и ученики. Метафорическая модель «учитель – воин/враг ученика» (18 употреблений) имеет отрицательную окраску, так как отображает несоответствие учителя предъявляемым к нему требованиям с точки зрения умения налаживать контакт с учениками, а в автобиографических произведениях подчеркивает негативное эмоциональное отношение адресанта к характеризруемому лицу.

В дидактической разновидности педагогического дискурса преобладают образы, положительно окрашенные. Отрицательные же образы связаны с различными проявлениями отношения учителя к ученикам:

«жандарм», «пугало» – жестокий; «живописец» – невнимательный к личности ученика; «машина», «машинист», «чиновник» – равнодушный; «благотворитель» – высокомерный. В учебном варианте рассматриваемого дискурса более употребительны отрицательно окрашенные образы. Среди них доминируют создаваемые функциональными метафорами механизма (20) и охотника (16). (*«Сорок лет в определенные часы он проходит автоматической походкой эти несколько сажень в гимназию и обратно. <...> Стоит тронуть какую-то пружину – старик откладывает скучный журнал, маленькие глазки загораются»* [Короленко 1976: 153]; *«Павел Иванович из года в год охотился на тех, у кого не было атласа. Да и “немая” карта на стене служила этому зверолову западней, куда попадала чуть ли не половина класса»* [Маршак 1981: 544]).

Анализ образной составляющей концепта «учитель» показывает, что профессиональная разновидность педагогического дискурса рубежа XIX – XX вв., нацеленная на организацию образовательного процесса, его обеспечение такими исполнителями, которые были бы способны осуществлять важную миссию «социализации нового члена общества», предлагает эталон учителя. «Настоящие» учителя должны иметь специальное образование, дающее право на преподавательскую деятельность, должны быть «политически благонадежными», «преданными Царю и Отечеству», добросовестными в выполнении обязанностей, настойчивыми и требовательными к ученикам и вместе с тем с терпеливыми, доброжелательными, заботливыми по отношению к ним.

Публицистические и научно-популярные тексты, выполняющие функции сообщения информации и воздействия на массового адресата, имеют преимущественно наставительный тон и содержат многочисленные качественные признаки, формирующие представление об идеале учителя. Его характеристиками являются высокий уровень педагогического и методического мастерства и наличие учительского таланта, добросовестное, даже самоотверженное выполнение профессиональных обязанностей,

энергичность. Обязательны для хорошего учителя высокие интеллектуальные и морально-этические качества, коммуникативная культура, что проявляется в доброте, любви к детям, приветливом, внимательном отношении к ним, терпеливости, строгости / требовательности, настойчивости, справедливости, честности. Такой учитель любим детьми и обладает высоким авторитетом в обществе.

Автобиографические произведения, реконструирующие учебный дискурс, воспроизводят сложный и противоречивый образ учителя, увиденный глазами ученика и осмысленный создателем воспоминаний. Обобщение множества конкретных изображений учителей позволяет выявить *стереотипные* характеристики учителя, которые в этом жанре дискурса имеет ярко выраженную негативную окраску, отражающую субъективизм восприятия ученика, занимающего подчиненное положение, и объективную распространенность профессиональных деформаций личности преподавателя. Наиболее частотные признаки учителя в сознании школьников конца XIX – начала XX вв. – озлобленность, вспыльчивость, грубость, повышенная эмоциональность в межличностном общении с учениками и равнодушие к выполнению своих профессиональных обязанностей. Педагогические ценности, устанавливаемые с позиции обучаемого и воспитуемого, имеют для ученика личностный смысл: к ним относятся доброта, любовь к детям, терпимость, сдержанность в проявлении чувств и вместе с тем открытость, глубокое знание своего предмета и желание передать его ученикам.

В **Заключении** обобщаются результаты проведенного исследования, определяются перспективы дальнейшей работы.

В ходе анализа обнаружено, что репрезентация концепта «учитель» в педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX вв. характеризуется достаточно большой расчлененностью, «номинативной дробностью», что подтверждает большую важность данного концепта в исследуемом дискурсе.

Среда лингвокультурного обитания концепта актуализирует определенные признаки его трехкомпонентной структуры, позволяя наполнить концепт как некий исследовательский конструкт информацией, не абстрагированной от носителей языка, помогая составить наиболее полное представление о концепте.

Сравнительный анализ объективации концепта в различных жанрах исследуемого дискурса позволяет сделать следующие **выводы**.

В профессиональной разновидности педагогического дискурса, а также в дидактической научной доминирует *информационно-понятийный* компонент, тогда как в дидактической публицистической и учебной *ценностный и образный* компоненты занимают больший объем содержания концепта.

Структура *понятийного компонента*, представленная когнитивными классификаторами, неоднородна в разных жанрах педагогического дискурса. В *публицистическом варианте* дидактического дискурса и в учебном дискурсе дезактуализированы классификаторы «характер деятельности», «место деятельности» и «специализация деятельности», поэтому наиболее частотной является лексема «учитель», способная нейтрализовать различия других членов лексико-семантической парадигмы. В *профессиональном жанре* нерелевантным является «наличие исследовательских интересов и научных педагогических знаний», предполагающее использование ЛСВ «педагог» – ученый. Кроме того, различия наблюдаются в составе когнитивных признаков, их количестве и дифференциации.

В *профессиональном и дидактическом жанрах* педагогического дискурса преобладает объективный характер *образной составляющей*. В учебном – субъективно-оценочный.

Оценочный слой в структуре данного концепта представлен положительным и отрицательным полюсами, которые отражают социальную позицию, систему ценностей авторов, цель публикации. В профессиональной и дидактической разновидностях педагогического дискурса рубежа XIX –

XX веков образ учителя наделен по преимуществу позитивными характеристиками. В деловых текстах положительный языковой образ существует на уровне закрепленной нормы – *эталона*. Эмоциональный потенциал концепта «учитель» в публицистических и научно-популярных текстах позволяет выделить *идеал и антиидеал* учителя. Обращение к отрицательному полюсу вызвано стремлением авторов привлечь внимание общественности к тем или иным фактам и отражает общую направленность анализируемых текстов, стремящихся поднять на высокий уровень статус учителя. В автобиографических произведениях, реконструирующих учебный дискурс, воспроизводится сложный и противоречивый образ учителя. Обобщение множества конкретных изображений учителей позволяет выявить *стереотипные характеристики*, которые в этом жанре дискурса имеют ярко выраженную негативную окраску.

Аксиологическая сторона концепта «учитель» определяется его отношением к концепту «образование»: он является ценностной доминантой, центральным концептом, образующим основу концептосферы «образование». Соответствующий общественный институт предназначен для передачи знаний, а исполнителем этого предназначения является учитель. При этом содержание концепта является как продуктом, так и инструментом идеологии, создающей систему ценностей в сознании носителей языка.

С целью дальнейшего изучения концепта «учитель» представляется необходимым привлечение художественных текстов, что расширит изучение способов его языковой реализации в рамках учебного жанра педагогического дискурса и позволит выявить особенности индивидуально-авторской концептуализации. Кроме того, исследование может быть продолжено путем установления связей данного концепта с другими элементами концептосферы «образование». В связи с тем, что содержание концепта «учитель» может меняться под влиянием таких факторов, как смена политического строя, идеологии, изменение социальных ценностей,

интересным представляется также изучение эволюции концепта на разных исторических этапах.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:

Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК:

1. Репрезентация концепта «учитель» в Тобольской частной газете «Сибирский листок» (1890 – 1919 гг.). // Вестник ТюмГУ. 2006. № 7. С. 176-181.

Другие публикации:

1. Творческая активность преподавателя как проявление профессионализма // Проблемы формирования культуры и нравственности в современной системе образования и воспитания: Материалы республиканской конференции: 12 – 15 декабря 1992 г. Барнаул, 1992. С.23 – 26 (в соавторстве).

2. Педагогическая культура учителя как проявление высокого уровня профессиональной направленности (из опыта работы учителя русского языка и литературы В.Д. Николаевской (1898 – 1975 гг.)) // Экология культуры и образования: филология, философия, история. Сб. статей. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. С.191 – 196 (в соавторстве).

3. О методических пособиях начала века в библиотеке В.Д. Николаевской (1898 – 1975) // Безопасность жизнедеятельности в Сибири и на Крайнем Севере: Тезисы докладов 2-ой международной научно-практической конференции. Ч.2. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. С.69 – 70 (в соавторстве).

4. Работа краткосрочных педагогических курсов для учителей церковно-приходских школ Тобольской епархии в 1907 – 1908 гг. // Образование и культура Тюменского края в XVIII – XX вв.: Материалы VII Тюменской областной научно-практической конференции, посвященной памяти П.П. Чукомина. Тобольск, ТГПИ, 1998. С.39 – 42 (в соавторстве).

5. Храмовый праздник в Тобольском епархиальном женском училище // Гуманистические аспекты развития Западно-Сибирского региона: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Культурологические аспекты развития Западно-Сибирского региона» 24 – 26 марта 1998 г. Тюмень, ТГИИК, 1998. С.51 – 53 (в соавторстве).

6. Особенности организации внеучебной работы в Тобольском епархиальном женском училище // Пермское Прикамье в истории Урала и России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Березники, 2000. С.181 – 183.

7. Педагогические курсы как одна из форм подготовки учителей в Tobольской епархии // Культура и социум: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Тюмень, 13 – 14 апреля 2000 г.). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000. С.118 – 120.
8. Дневник Tobольской Мариинской женской школы как источник для изучения учебного и воспитательного процесса // Славянские истоки словесности и культуры в западной Сибири: Сб. статей: в 2 ч., ч. II. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. С.230 – 234 (в соавторстве).
9. Женское образование в г. Tobольске XIX века // Материалы Всероссийской конференции «Литература и общество: взгляд из XXI века»: (27 – 28 марта 2002 г.). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. С.217 – 222 (в соавторстве).
10. Музыкальное образование в женских учебных заведениях г. Tobольска в середине 19 – начале 20 века // Актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи (Рождественские чтения): Материалы областной научно-практической конференции. Тюмень: ТюмГНГУ, 2003. С.207 – 209 (в соавторстве).
11. Роль авторитета педагога в становлении личности учеников (на примере деятельности тюменского учителя М.Ф. Грибановой) // Город как культурное пространство: Материалы региональной научной конференции. Тюмень: «Экспресс», 2003. С.190 – 194 (в соавторстве).
12. Индивидуальный стиль педагогической деятельности (профессиональная компетентность) на примере деятельности учителя русского языка и литературы В.Ф. Трофимовой // Актуальные вопросы русистики: Сб. статей. Тюмень: «Экспресс», 2003. С.145 – 148 (в соавторстве).
13. Структура управления учебно-воспитательной деятельностью в Tobольской Мариинской школе (1854 0 1913 гг.) // Традиции славяно-русской культуры в Сибири: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2004. С.148 – 150 (в соавторстве).
14. Образ учителя народной школы XIX в. – начала XX в. в метафорическом осмыслении концепта «учитель» // Духовно-нравственный потенциал России: связь поколений (IV Рождественские образовательные чтения): Материалы Всероссийской научно-практической конференции (31 января – 1 февраля 2005 г.). Тюмень: ТюмГНГУ, 2005. С.454 – 461.
15. Имидж учителя Тюменской женской гимназии // Культурное пространство региона: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (14-15 апреля 2005 г.). Тюмень: Мандр и Ка, 2005. С. 195-199 (в соавторстве).

16. Объективация концепта «учитель» в «педагогических максимах» // Славянские духовные традиции в культурном сознании народов России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (24 мая 2005 г.). Тюмень: ТюмГУ, 2005. С.167 – 170.
17. Синтагматические связи лексем – репрезентантов концепта «учитель» в документах Тюменской женской гимназии // Виноградовские чтения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (23-24 ноября 2005 г.). Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2005. С.158 – 161.
18. Документы учебных заведений в педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX вв. // Этнокультурное пространство региона и языковое сознание: Материалы научно-практической конференции (11 окт. 2005 г.). В 2 ч. Ч. 2. Тюмень: ТюмГУ. С. 106-109.
19. Из истории Тобольской Мариинской женской школы // Приоритеты развития гуманитарного образования в XXI веке: Материалы международной научно-практической конференции (11 апреля 2006 г.). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006. С.134-138 (в соавторстве).
20. Синонимическая парадигма как средство репрезентации концепта «учитель» (на материале «Антологии педагогической мысли XIX – XX вв.». // Русский язык и методика его преподавания: традиции и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 29-30 марта 2006 г. В 2 ч. Часть 2. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006. С.39-44.