

Чайникова Наталья Юрьевна

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОНЦЕПТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Ж.-Ж. РУССО И ДЖ. ЛОККА

Статья посвящена исследованию метафорических моделей, отражающих значимые различия при осмыслении концептосферы "Образование", проявляющиеся при смене сферы-мишени на примере педагогического дискурса Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. В результате анализа доказывается, что в трудах-трактатах педагогов обнаруживается значительная вариативность по сфере-мишени, свидетельствующая о профилировании различных проблем, об особенностях метафорического восприятия одной и той же действительности в разных национальных сообществах.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/8-1/55.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 8 (50): в 3-х ч. Ч. I. С. 194-200. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/8-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 8; 81'44

Филологические науки

Статья посвящена исследованию метафорических моделей, отражающих значимые различия при осмыслении концептосферы «Образование», проявляющиеся при смене сферы-мишени на примере педагогического дискурса Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. В результате анализа доказывается, что в трудах-трактатах педагогов обнаруживается значительная вариативность по сфере-мишени, свидетельствующая о профилировании различных проблем, об особенностях метафорического восприятия одной и той же действительности в разных национальных сообществах.

Ключевые слова и фразы: французский педагогический дискурс; английский педагогический дискурс; метафорическое моделирование; концептуальная метафора; концепт; дискурс Дж. Локка; дискурс Ж.-Ж. Руссо; идиостиль; концептосфера «Образование».

Чайникова Наталья Юрьевна

МКОУ СОШ № 6, г. Кушва, Свердловская область
 чайnikova_13@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОНЦЕПТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Ж.-Ж. РУССО И ДЖ. ЛОККА®

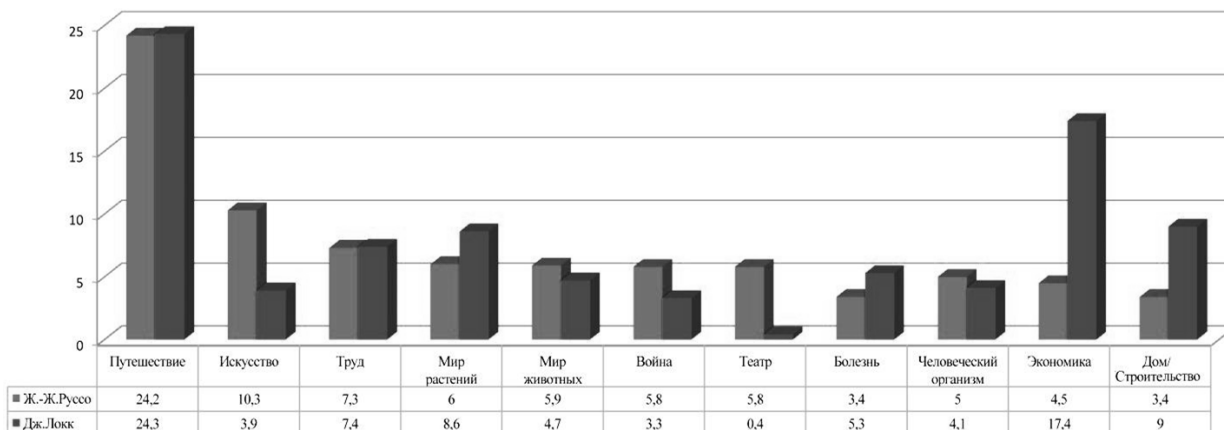
Сопоставительное изучение закономерностей метафорического моделирования предоставляет возможность не только выявить универсальное и национально-специфичное в ментальном мире человека и общества, но и проследить, как когнитивные структуры реализуются в национальном педагогическом дискурсе [1, с. 4].

В настоящее время концепция дискурса Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка и ключевые концепты, как во французском, так и в английском дискурсе, остаются малоизученными феноменами, несмотря на относительную изученность отдельных концептов отечественного педагогического дискурса Е. Г. Кабаченко (2007) [6], характеристику традиционных и современных метафор в зарубежных педагогических публикациях Э. В. Будаева и А. П. Чудинова (2007) [4; 5] и др., концепты ВОСПИТАННИК, ВОСПИТАТЕЛЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ПРИРОДА, УРОК, НЕЗНАНИЕ, УМЕНИЕ, ЗНАНИЕ и УЧРЕЖДЕНИЕ занимают особое место в педагогическом дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка.

В качестве материала для исследования использовались роман-трактат конца XVIII в. «Émile ou de l'Éducation» («Эмиль, или о воспитании») Ж.-Ж. Руссо [12-14] и произведения XVII в. Дж. Локка «Some Thoughts Concerning Education» («Мысли о воспитании») [11], «An Essay Concerning Human Understanding» («Опыт о человеческом разумении») [10], содержащие метафорические словоупотребления, актуализированные для осмысления концептосферы «Образование».

Цель данной статьи – сопоставительное исследование метафорических моделей (М-моделей), репрезентирующих концептосферу «Образование», на материале трудов двух педагогов. Поэтому мы уделяли особое внимание методикам, представленным в сопоставительных исследованиях Э. В. Будаева (2006, 2011) [1; 3], А. А. Каслова (2003) [7] и др.

В соответствии с выбранными методиками описания М-модели дискурса Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка подразделяются на модели, количественные характеристики которых незначительно варьируются по критерию сферы-мишени метафорической экспансии, и модели, у которых обнаруживается значительная вариативность по сфере-мишени.

Таблица 1.**Частотность метафорических моделей в дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка (%)**

Представленные результаты позволяют разделить анализируемые М-модели на две группы. В первую группу входят высокочастотные доминантные М-модели, являющие основой интердискурса Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка. В эту группу входят М-модели со сферами-источниками «Путешествие», «Труд», «Мир растений», «Мир животных» и «Человеческий организм», проявляющие при функционировании в дискурсе больше сходств, чем различий. Во вторую группу входят метафорические модели, отражающие значительные различия по критерию корреляции частотности и сферы-мишени метафорической экспансии. Эти модели станут предметом нашего исследования.

Э. В. Будаев [2, с. 108] отмечает, что полученные результаты удобно рассматривать в ракурсе двух аспектов: 1) особенности функционирования метафорической модели, выявляемые по критерию сферы-мишени метафорической экспансии; 2) особенности функционирования метафорической модели, выявляемые по критерию национального дискурса.

Выделенные критерии особенностей функционирования М-моделей в дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка позволяют разделить анализируемые модели на два типа. Первый тип особенностей функционирования М-модели определяется востребованностью М-модели в дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка для концептуализации одних сфер-мишеней, но оказываются совершенно невостребованными для концептуализации другой сферы-мишени (сферы-источники «Экономика», «Дом / Строительство», «Болезнь» и «Искусство»). Во втором типе рассматривается вариант, при котором в дискурсе Ж.-Ж. Руссо сфера-мишень ПРИРОДА регулярно концептуализируется в понятиях определенной сферы-источника, в то время как в дискурсе Дж. Локка метафоры исходной понятийной области «Война» и «Театр» для осмысления концепта ПРИРОДА нетипичны. При этом анализ концептов УМЕНИЕ, НЕЗНАНИЕ и УЧРЕЖДЕНИЕ свидетельствует о невостребованности в дискурсе Ж.-Ж. Руссо, и активном использовании ключевых концептов в дискурсе Дж. Локка (сферы-источники «Экономика» и «Болезнь»).

1. **М-модель со сферой-источником «Экономика»** является значимым компонентом дискурса Дж. Локка и в меньшей степени дискурса Ж.-Ж. Руссо. Понятие собственности наблюдается в обоих дискурсах, с помощью которого деятели различных исторических периодов не только отражают свои фундаментальные педагогические воззрения, но и концептуализируют педагогическую реальность. Наблюдения за метафорами устанавливают незначительные параллели при осмыслении педагогической действительности. В дискурсе Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо схожим образом описываются схоластические методы обучения с помощью метафоры выставлять напоказ: (*étaler*) у Ж.-Ж. Руссо [12, р. 83] и (*display*) у Дж. Локка [11, р. 81]. Метафоры, актуализированные для представления сферы-мишени ПРИРОДА, тяготеют больше к образам капитала и ресурса, с помощью которых совершаются торговые операции, в целях формирования естественного человека, а для представления желаний ученика оба автора апеллируют к образам экономии. Схожие смыслы привносят метафоры *moderation* (экономность) у Дж. Локка [Ibidem, р. 76] и *diminuer l'excès* (ограничивать избыток) у Ж.-Ж. Руссо [12, р. 46]. При значительных параллелях наблюдаются также расхождения в выборе конкретных метафор для осмысления концептов ОБРАЗОВАНИЕ у Дж. Локка и ВОСПИТАТЕЛЬ у Ж.-Ж. Руссо. Ср:

(1) «*Spare it in toys and play-games, in silk and ribbons, laces, and other useless expenses, as much as you please*» [11, р. 46]. / «Экономьте сколько вам угодно на игрушках и забавах, на шелках и лентах, на кружевах и на других бесполезных расходах» [8, с. 482];

(2) «*Si je me contente de lui fournir des amusements, quel bien lui fais-je? il s'amollit et ne s'instruit point*» [13, р. 107]. / «Если я ограничусь доставлением ему развлечений, то какая ему от этого будет польза» [9, с. 364].

Функциональные различия наблюдаются в понимании роли собственности, представленной в портретах, изображающих естественного человека. Концепции природного состояния человека сформулированы с помощью метафор, репрезентирующих сферу-мишень ВОСПИТАНИК: у Дж. Локка [11, р. 41; 141] посредством метафор *master* (хозяин), *gain* (выигрывать), а у Ж.-Ж. Руссо [12, р. 18, 46] с помощью номинаций *prix* (цена), *mettre en reserve* (запасаться). Это свидетельствует о профилировании различных проблем, об особенностях метафорического восприятия одной и той же действительности в разных национальных сообществах. У Дж. Локка *воспитанник* – тратящий человек, пассивный участник образовательного процесса, доход и собственность которого в процессе «воспитания-обучения» зависят от времени и помощи учителя, и общения, и взаимодействия с ним. Природный «*запас*» по Дж. Локку [11, р. 35] необходимо использовать рационально в соответствии со своими способностями для наращивания своего капитала. По словам Ж.-Ж. Руссо, ученик должен воспользоваться дарами природы, постоянно извлекать их из своего сердца и души, согласно своему индивидуальному развитию.

Таким образом, принцип полезности у Дж. Локка и принцип удовлетворенности у Ж.-Ж. Руссо, как противоположные экономические категории, отражают человека в состоянии природы.

2. **М-модель с исходной понятийной сферой «Дом / Строительство»** позволяет выявить культурно обусловленные концептуальные различия (например, различия в типизированном представлении о процессе *строительстве* в сознании Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка). При сопоставительном исследовании метафор в дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка на примере концепта ОБРАЗОВАНИЕ напрашивается вывод о том, что Дж. Локк в гораздо большей степени предпочитает осмыслять процесс образования в понятиях строения, чем Ж.-Ж. Руссо, который больше апеллирует к образам дома.

Как показал анализ, культурная память оказывает значительное влияние на выбор концептов сферы-источника. Там, где Дж. Локк видит *строительство* и *выгоду*, Ж.-Ж. Руссо использует метафоры, апеллирующие к реалиям французской истории (*оградиться от налогов*), изображающие долговую кабалу и уплату чрезмерных налогов, а в дискурсе Дж. Локка они связаны с историей Англии древнего мира.

В сознании британцев процесс *огораживания* гармонично сочетается с первоначальным накоплением. Очевидно, что прагматический смысл метафор в том, что деревни Англии, которые опустошаются, разоряются

и подвержены сносу в XVI в., созидательно формален. Англия – это страна, где возник аграрный переворот и строительные метафоры несут в себе как пейоративные, так и мелиоративные коннотации. В дискурсе Дж. Локка [Ibidem, p. 51] лексемы *to fence* (огораживать) и *to contribute* (содействовать обогащению), можно определить как смежные, в то время как *огораживать* и *опустошать* оппозиционируют номинации *защиты* или *накопления*.

3. **М-модель с исходной понятийной сферой «Болезнь»** характерна для обоих идиостилей. Вместе с тем прослеживаются некоторые различия в дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка. Анализ показал, что в обоих дискурсах при осмыслении воздействия наказаний аналогично представлена сфера-мишень ОБРАЗОВАНИЕ, с помощью номинаций слота «Способы лечения». В дискурсе Дж. Локка [Ibidem, p. 41] актуализация происходит с помощью метафоры *operation* (операция), а у Ж.-Ж. Руссо [12, p. 38] представлена, как использовать «наказание».

Совпадение прагматических и эмотивных смыслов в дискурсах поддерживаются с помощью метафор, актуализирующих концепты ОБРАЗОВАНИЕ у Дж. Локка и ВОСПИТАТЕЛЬ у Ж.-Ж. Руссо при осмыслении процесса развития воспитанника, согласно его индивидуальным особенностям: *le sage médecin* (поспешивший врач), *traiter tard* (лечить поздно) у Ж.-Ж. Руссо [Ibidem, p. 59] и *nor attempt this cure too early* (не торопиться лечить) у Дж. Локка [11, p. 65].

Для представления концептов ПРИРОДА, ВОСПИТАНИК морбиальная метафорика востребована примерно в равной степени в обоих дискурсах. У Ж.-Ж. Руссо [12, p. 154] природа – хирург, который «предписывает» правила поведения и «уродует» сердце. В дискурсе Дж. Локка природа – «лекарство» или врач, «устанавливающий симптомы», занимающийся лечением «сердца» образовательного зла [11, p. 20].

На наш взгляд, причины значительных различий заключены в различных образовательных методах. Если у Дж. Локка [Ibidem, p. 25] награды, общество, стыд и нравоучения метафорически изображены как *a cure* (лекарства), ведущие к «исцелению» ребенка, а строгость как «недуг», «тяжелое заболевание» ученика, ломающая его душу, то у Ж.-Ж. Руссо [12, p. 93] материальное поощрение и награды – «операция», снижающая активность ребенка, общество и стыд – «зараза», а нравоучения – «наркотик». По Ж.-Ж. Руссо [Ibidem, p. 62], единственные способы лечения, позволяющие «вылечить» ребенка – строгость и хладнокровие педагога. Дж. Локк считает, что «нет другого лекарства» от упрямства ребенка как сила и побои [Ibidem], у Ж.-Ж. Руссо для «спасения» упрямого ребенка необходим «режим» и «предписание диеты» [Ibidem].

Различия также наблюдаются на уровне слотов. Там, где Дж. Локк [11, p. 34] использует метафору *to cure* (лечить) от пороков общества и общение с людьми «исцеляет», у Ж.-Ж. Руссо [12, p. 60] удаление от общества как «заразы» – единственный способ предотвратить болезнь и гибель ученика. Ср.:

(1) «*Conversation would cure it in a great measure; or if that will not do it early enough, it is only a stronger reason for a good tutor at home*» [11, p. 34]. / «Общение с людьми может в значительной степени исцелить его от этих недостатков, а если оно не даст результата достаточно рано, это может послужить лишь более серьезным основанием к тому, чтобы иметь дома хорошего воспитателя» [8, с. 460];

(2) «*C'est encore ici une des raisons pourquoi je veux élever Émile à la campagne, loin de la canaille des valets, les derniers des hommes après leurs maîtres; loin des noires mœurs des villes, que le vernis dont on les couvre rend séduisants et contagieux pour les enfants; au lieu que les vices des paysans, sans apprêt et dans toute leur grossièreté, sont plus propres à rebuter qu'à séduire, quand on n'a nul intérêt à les imiter*» [12, p. 60]. / «Вот еще одна из причин, почему я хочу воспитывать Эмиля в деревне, вдали от этой шайки лакеев, самых презренных из людей после своих господ, вдали от грязных городских нравов, которые вследствие лоска, их покрывающего, делаются обольстительными и заразительными для детей, тогда как пороки крестьян, являясь без прикрас и во всей своей грубости, скорее способны оттолкнуть, чем обольстить, если нет никакого интереса подражать им» [9, с. 76].

Отчетливо различия проявляются в способах воспитания. Дж. Локк предлагает лечить ласками, которые не только предохраняют «больного с рецидивом» [11, p. 41] с ранних лет, но и способствуют его выздоровлению. Ж.-Ж. Руссо же утверждает, что ласки «не исцеляют», «не излечат его коллик», а излишняя забота, «увеличивает» чувствительность и ведет к «гибели» [12, p. 37]. Так, по Дж. Локку единственное «спасительное средство» – «привитие» привычки, помогающее исцелить больного [11, p. 80]. А по Ж.-Ж. Руссо необходимо следовать «предписаниям» природы, «внушить» и заставить чувствовать «больного» сердцем «спасительные идеи» [13, p. 115].

4. **М-модель с исходной понятийной сферой «Искусство»** основана на производной от лексемы *формирование* личности. Незначительные параллели наблюдаются на уровне фрейма «Скульптура». Анализ метафор в трудах-трактатах педагогов свидетельствует о немногочисленных сходствах в прагматическом потенциале, репрезентирующих концепт ВОСПИТАНИК. Для Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка свойственно осмыслять ученика в качестве материала.

При значительных параллелях наблюдаются расхождения в выборе конкретных метафор для осмысления концептов ВОСПИТАТЕЛЬ у Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Если в дискурсе Дж. Локка для негативной репрезентации сферы-мишени ВОСПИТАТЕЛЬ используются метафоры фреймов «Литература» и «Живопись», то в дискурсе Ж.-Ж. Руссо метафорический сценарий активизирует концепт ВОСПИТАТЕЛЬ из сфер «Искусство» и «Живопись», привнося как пейоративные, так и мелиоративные смыслы в деятельность педагога.

Вместе с тем, различия наблюдаются в понимании авторами роли природы в формировании личности. В дискурсе Дж. Локка сфера-мишень ПРИРОДА представлена метафорами из фреймов «Литература», «Скульптура». А Ж.-Ж. Руссо больше склонен видеть в природе книгу, концерт и скульптора, деятельность, которая благоприятно влияет на развитие личности. В идиостиле Дж. Локка метафорический потенциал из сферы «Музыка» не встречается, в то время метафоры, изображающие сферу-источник «Скульптура», очень распространены.

Корпус метафор искусства для концепта ПРИРОДА наполнили номинации, актуализирующие препятствия в познании ученика по сфере-источнику. Это связано с тем фактом, что проблема познания и развития способности ребенка мыслить больше интересует Дж. Локка, чем Ж.-Ж. Руссо. Поэтому в дискурсе Дж. Локка воспитанник чаще представляется как «бумага» с нанесенными на ней природными знаками, которым в процессе образования необходимо «придать свою форму» и «запечатлеть» на ней свои символы, способствуя развитию рациональной личности.

В дискурсе Ж.-Ж. Руссо значительный прагматический потенциал метафор искусства заключается в когнитивном проецировании смысловых компонентов «подражания» на природу. Согласно такой метафорической картине субъекты образовательного процесса будут жить естественной жизнью в гармонии со своей природой, развиваться согласно своим индивидуальным способностям.

Таким образом, в дискурсе Ж.-Ж. Руссо природный фонд ребенка – это решающий фактор в развитии и становлении личности, а в дискурсе Дж. Локка решающим является процесс «воспитания-обучения», в котором развивается способность мыслить и понимать, а природа лишь должна сопровождать процесс познания ребенка и «предоставлять образцы» для повышения его активности.

Также в ходе анализа обнаруживаются различия в эксплуатации прагматических смыслов метафор Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, которые используют потенциал сферы-источника для отображения различных взглядов на развитие суждения у учебника: Ж.-Ж. Руссо критикует Дж. Локка за излишнюю поспешность в формировании самопознания и познания у ученика, за пренебрежение его чувственным миром. По словам Ж.-Ж. Руссо [12, р. 141], прежде чем приступить к развитию мыслительных операций, необходимо подготовить «памятник», метафорически представляющий мозг ребенка, для нанесения новых резцов и символов, которые будут способствовать его развитию. А по вопросу материала, предназначенного для обогащения ума ученика, Ж.-Ж. Руссо [13, р. 98] использует метафоры из фрейма «Живопись», репрезентирующие концепт УРОК, актуализируя негативные эмотивные смыслы «лицемерия», «нечестности», «загрязняющие» воображение детей.

5. М-модель с исходной понятийной сферой «Война» в разной степени используется в дискурсе. Как показывает анализ, национальная культура оказывает значительное влияние на выбор концептов сферы-источника. Там, где Дж. Локк [10, р. 485] видит *warriors* (воинов), Ж.-Ж. Руссо [13, р. 36] видит *capitaine* (полковника).

В дискурсивном аспекте характеристики военной модели значительно зависят от того, как авторы решают проблемы образования в разные исторические периоды, и какая модель является наиболее подходящей для воспитания ребенка. С помощью рассматриваемой М-модели у Дж. Локка представлена оппозиция двух принципов обучения: Принцип Друга и Принцип Врага. Аналогично в дискурсе Ж.-Ж. Руссо представлена оппозиция двух принципов: Естественный Принцип и Общественный Принцип. В дискурсе Дж. Локка Принцип Друга представляет образование, внутренней мотивацией которого становится в подавлении природных наклонностей ребенка, а процесс обучения осуществляется посредством репутации и привычек, для того, чтобы ребенок стал лидером на общественной арене и был гражданином. Согласно Принципу Врага, образование представляет агрессивную деятельность над усердием ребенка с использованием наград и поощрений. У Ж.-Ж. Руссо Общественный Принцип воспитания – угроза для ребенка, а излишнее стеснение ученика способствует проявлению у него лицемерия. Напротив, Ж.-Ж. Руссо предлагает образование, внутренней мотивацией которого становится стремление ребенка к самосовершенствованию, представленное в виде борьбы и победы своих желаний и интересов, с целью «увековечить» добродетель. В желании защитить ребенка от ига, педагог вооружает его естественными орудиями, которые не только помогают ученику стать личностью, но и подготавливают к общественным отношениям.

Обращают на себя внимание и различия в привнесении эмотивных смыслов и соответственно метафорических следствий в интерпретацию педагогических событий. Наиболее рельефно разногласия в дискурсе Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка в метафорической интерпретации событий проявились в отношении воспитанника с помощью метода рассуждения. В дискурсе Ж.-Ж. Руссо [12, р. 67] для представления данного метода актуализировались негативные по оценке метафоры *prise* (захвата), отрицающие данный метод в раннем возрасте, и допускающие его использование в возрасте 15 лет. В дискурсе Дж. Локка более востребованной оказалась положительная по эмотивным смыслам метафора *soldier* (солдат) [11, р. 12], которая у Ж.-Ж. Руссо употреблялась для описания взаимодействия субъектов образовательного процесса [13, р. 36].

В дискурсах концепт ОБРАЗОВАНИЕ представлен в защите и предохранении воспитанника от соблазнов и пороков (у Ж.-Ж. Руссо – *defense* [Ibidem, р. 109], а у Дж. Локка – *to be beset* [11, р. 21]). Метафоры, актуализированные для представления концепта ОБРАЗОВАНИЯ, тяготеют больше «к буржуазным революциям», «бунтам» и «мятежам» против тирании, освобождая ребенка от деспотии авторитарной педагогики, разрушая схоластическое представление о мире.

6. М-модель с исходной понятийной сферой «Театр» показывает, что театральные образы активно эксплуатируются Ж.-Ж. Руссо, в отличие от Дж. Локка. В идиостиле Ж.-Ж. Руссо театральная метафорика востребована для осмысления концептов ВОСПИТАТЕЛЬ, ПРИРОДА и ОБРАЗОВАНИЕ, в отличие от дискурса Дж. Локка.

Ж.-Ж. Руссо склонен видеть в природе «зрелище» в сердце человека и «занавес» в образовании два театра: театр тщеславия и поучительный театр, участие в одном из которых заставляет участников приспосабливаться к нравам публики, или способствует естественному развитию; а в педагоге два вида второстепенных персонажей, *подражающих* своему воспитаннику в целях поучения и развития сознания, или *арлекинов*, *подражающих* прекрасному с целью его унижить.

Немногочисленные метафоры Дж. Локка представляют деятельность ученика и учреждений более театрализованной, чем у Ж.-Ж. Руссо. Сопоставление театральных метафор, актуализированных для осмысления

концепта УЧРЕЖДЕНИЯ, показывают, что в дискурсе Дж. Локка происходит отрицание автора авторитарного подхода к обучению.

Анализ показал незначительные параллели в осмыслении сферы-мишени ВОСПИТАННИК. Для привнесения ярко негативных образов в концептуализацию сферы-мишени ВОСПИТАННИК в обоих дискурсах представлены образы *клоунов* и *фигляров*. Если в дискурсе Дж. Локка для актуализации концепта ВОСПИТАННИК используется номинация *clown* (клоун) [Ibidem, p. 86], то Ж.-Ж. Руссо больше апеллирует образами танцоров: *baladin* (фигляр), *danseurs* (танцоры) [14, p. 20].

В целом данные показывают расхождение, наблюдающееся в выборе конкретных метафор для осмысления концепта ВОСПИТАННИК. Если в дискурсе Дж. Локка воспитанник – это актер, *исполняющий роли* с раннего возраста [10, p. 484], то в дискурсе Ж.-Ж. Руссо эта метафора для осмысления ученика в десять лет, привносит резко негативные оценки [13, p. 36]. Для Ж.-Ж. Руссо оказались более уместными образы *зрителей*, которые равнодушны к общественному мнению [Ibidem, p. 121].

На наш взгляд, причины этих отличий заключены в различных подходах к процессу «воспитание-обучение». Дж. Локка больше интересуется репутация ребенка в обществе, которая является движущей силой в его развитии, а от того насколько ученик озабочен ей зависит его формирование суждений [11, p. 38]. Внимание Ж.-Ж. Руссо направлено на внутренний мир ребенка, его нравственное воспитание, а по вопросу репутации ребенка и общественного мнения доминируют метафоры, несущие негативные эмотивные смыслы: «пассивность», «бесчувственность», и «лживость» участников [13, p. 36].

Различия также наблюдаются на уровне слотов. Если в дискурсе Дж. Локка для привнесения смысла «активности» учащихся, используются образы актеров, играющих роли, заинтересованных во мнении публики, от которой зависит их выживание на жизненной сцене. То Ж.-Ж. Руссо предпочитает апеллировать образами лживых *baladin* (фигляров), *polisson* (товарищей повесы), *faire semblant* (делающих вид), *feindre* (притворяющихся) в личных целях.

Очень рельефно различия проявляются на уровне слота «Смежные с театром представления». Если привычка у Дж. Локка способствует становлению рациональной личности, то у Ж.-Ж. Руссо привычка смотреть одно и то же, ведет к равнодушию и пассивности. По Ж.-Ж. Руссо необходимо подражать (*imiter*) воспитаннику в целях развития его сознания [12, p. 101].

Таким образом, в идиостиле Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка М-модели со сферами-источниками «Экономика», «Дом / Строительство», «Болезнь», «Искусство», «Война» и «Театр» проявляют полярные расхождения при сопоставлении характеристик метафорической модели и сферы-мишени метафорической экспансии.

М-модель со сферой-источником «Экономика» востребована и в идиостиле Ж.-Ж. Руссо, и в идиостиле Дж. Локка для репрезентации концептосферы «Образование», но оказывается совершенно невостребованной для репрезентации концептов УРОК, УЧРЕЖДЕНИЕ и УМЕНИЕ. Сопоставление экономических метафор, актуализированных для осмысления концептосферы «Образование» в идиостиле Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, показывает, что актуализация фреймового знания служит источником осмысления понятия собственности. Метафоры Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, актуализированные для представления концепта ПРИРОДА, тяготеют к образам капитала и ресурса, с помощью которого совершают торговые операции, в целях формирования естественного человека, согласно его индивидуальным способностям, а для представления желаний ученика оба автора апеллируют к образам экономии, ограниченности.

В дискурсе Дж. Локка при концептуализации субъектов образовательного процесса не задействованы, используемые для осмысления концептов ВОСПИТАТЕЛЬ и ВОСПИТАННИК, метафоры фрейма «Хранение сокровищ», но активно используются номинации слота «Организации, создаваемые для экономической деятельности», репрезентирующие концепты ВОСПИТАТЕЛЬ и УЧРЕЖДЕНИЯ. В идиостиле Ж.-Ж. Руссо описание педагогической действительности с помощью метафорами данного слота отсутствует. Эти наблюдения демонстрируют значительную зависимость между высвечиванием отдельных фреймов и слотов экономической модели и педагогической действительностью.

Моделирующий потенциал сферы-источника «Дом / Строительство» регулярно используется в дискурсе Дж. Локка для осмысления ключевых концептов, но не задействован для осмысления сферы-мишени УРОК. В дискурсе Дж. Локка субъекты регулярно представляются участниками строительства, в то время как у Ж.-Ж. Руссо обнаруживается обратная закономерность, для Ж.-Ж. Руссо свойственно осмыслять ключевые концепты метафорами фрейма «Дом». В представлении Дж. Локка озабоченность субъектов образования в моральных и материальных ценностях вынуждает участников постоянно строить и огораживать свои территории. По мнению Ж.-Ж. Руссо, процесс огораживания – формирование общественного человека, который озабочен накоплением своего первоначального капитала, разрушающий его природное состояние, и «вводит» его в мир тщеславия и алчности. А сами участники – это лживые торговцы, обеспокоенные, в первую очередь, своим материальным положением.

М-модель со сферой-источником «Болезнь» востребована и в дискурсе Дж. Локка, и в дискурсе Ж.-Ж. Руссо, для репрезентации концептосферы «Образование», но оказывается совершенно невостребованной для репрезентации концептов НЕЗНАНИЕ и ЗНАНИЕ. Сопоставление морбальных метафор, актуализированных для осмысления сферы-мишени ВОСПИТАТЕЛЬ в дискурсе Ж.-Ж. Руссо и сферы-мишени ОБРАЗОВАНИЕ Дж. Локка, показывает, что актуализация фреймового знания об исходной понятийной сфере «Болезнь» значительно варьируется в зависимости от изображения отдельных когнитивных структур и сферы-мишени метафорической экспансии. Например, в дискурсе Дж. Локка для осмысления концепта ОБРАЗОВАНИЕ морбальные метафоры оказались более востребованы, чем в идиостиле Ж.-Ж. Руссо. А в случае с концептом ВОСПИТАТЕЛЬ у Ж.-Ж. Руссо наблюдается обратная закономерность. Эти наблюдения демонстрируют

значительную зависимость между высвечиванием отдельных когнитивных структур артефактной модели и педагогической действительностью. Более того, метафоры слота «Причины и возбудители болезней» Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, актуализированные для представления сферы-мишени ВОСПИТАННИК, изображают и основные концепции деятелей, и различные образовательные методы.

Моделирующий потенциал сферы-источника «Искусство» регулярно используется в дискурсе Дж. Локка для осмысления концептосферы «Образование» и не задействован для осмысления концептов ЗНАНИЕ и УРОК. В дискурсе Дж. Локка педагог представляется живописцем, разжигающим страсти у ученика, в то время как ученик чаще метафорически представлен как бумага. В представлении Ж.-Ж. Руссо педагог должен изобразить «своими» руками действительность и лживость поведения людей, так, чтобы вызвать отвращение у ученика к обществу, а сам ученик представляется скорее активным участником выставки, нежели пассивным субъектом.

Анализ дискурса Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка свидетельствует о противоположных результатах: прагматический потенциал сферы-источника «Искусство» активно реализуется для концептуализации сфер-мишеней ПРИРОДА. В дискурсе Ж.-Ж. Руссо природный фонд ребенка – это решающий фактор в развитии и становлении личности, а в дискурсе Дж. Локка решающим является процесс «воспитания-обучения», в котором развивается способность мыслить и понимать, а природа лишь должна сопровождать процесс познания ребенка, способствуя его развитию.

М-модель со сферой-источником «Война» востребована и в идиостиле Ж.-Ж. Руссо, и в идиостиле Дж. Локка для репрезентации концептосферы «Образование», но оказывается совершенно невостребованной для репрезентации концепта ПРИРОДА. Номинации Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, актуализированные для представления концепта ОБРАЗОВАНИЕ, тяготеют больше «к буржуазным революциям», «бунтам» и «мятежам» против тирании, освобождая ребенка от деспотии авторитарной педагогики, разрушая схоластическое представление о мире. В идиостиле Ж.-Ж. Руссо метафоры фрейма «Ранение, выздоровление и смерть» используются для репрезентации концептов ПРИРОДА, ВОСПИТАТЕЛЬ и ВОСПИТАННИК. В идиостиле Дж. Локка данный структурированный фрейм актуализируется только для репрезентации сферы-мишени ВОСПИТАННИК, причем только метафорой слота «Ранение и смерть», а номинации из слота «Лечение и выздоровление» вообще нехарактерны для описания концепта ВОСПИТАННИК.

Моделирующий потенциал сферы-источника «Театр» регулярно используется в дискурсе Дж. Локка для осмысления концептов ВОСПИТАННИК и УЧРЕЖДЕНИЕ, но не используется для актуализации таких сфер-мишеней, как ВОСПИТАТЕЛЬ, ПРИРОДА и ОБРАЗОВАНИЕ. Сопоставление театральных метафор показывает, что различия проявляются на уровне слота «Смежные с театром представления», где Ж.-Ж. Руссо подчеркивает разрушительный характер общества. В идиостиле Ж.-Ж. Руссо фрейм «Виды зрелищных представлений», слот «Элементы театрального здания», «Театральный реквизит» и «Элементы представления» используются для репрезентации концептов ПРИРОДА, ОБРАЗОВАНИЕ и ВОСПИТАТЕЛЬ. В идиостиле Дж. Локка фрейм «Виды зрелищных представлений» и слот «Элементы представления» нехарактерны для описания концептосферы «Образование», а номинации слота «Театральный реквизит» и «Элементы театрального здания» используются только для описания сферы-мишени ВОСПИТАННИК. Это демонстрирует значительную зависимость между высвечиванием отдельных фреймов и слотов милитарной модели и педагогической действительностью.

Следовательно, М-модели со сферами-источниками «Экономика», «Дом / Строительство», «Болезнь», «Искусство», «Война» и «Театр» можно отнести к дискурсивно неустойчивым метафорическим моделям, проявляющим значительную вариативность, в зависимости от сферы-мишени метафорической экспансии и востребованным в образовании эмотивным смыслом. Анализ дискурсивно неустойчивых метафорических моделей показал, что характеристики методов и подходов в «воспитании-обучении» значительно зависят от того, какой субъект из ключевых сфер-мишеней концептосферы «Образование» на педагогическом пространстве выступает в качестве доминирующего.

Список литературы

1. Будаев Э. В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2006. 232 с.
2. Будаев Э. В. Постсоветская действительность в метафорах российской и британской прессы. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2007. 160 с.
3. Будаев Э. В. Сопоставительная политическая метафорология. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2011. 360 с.
4. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-o-metaforah-v-sovremennoy-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 28.04.2014).
5. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. 2007. Вып. 21 (1). С. 69-75.
6. Кабаченко Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2007. 239 с.
7. Каслова А. А. Метафорическое моделирование президентских выборов в России и США (2000 г.): дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2003. 208 с.
8. Локк Дж. Мысли о воспитании (1691) [Электронный ресурс]. URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Locke/Locke_John_Thought_concerning_education.htm (дата обращения: 18.07.2014).
9. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.etextlib.ru/Book/Details/50322> (дата обращения: 28.04.2014).

10. **Locke J.** An Essay Concerning Human Understanding [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~gudwin/ftp/ia005/humanund.pdf> (дата обращения: 23.03.2015).
11. **Locke J.** Some Thoughts Concerning Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thefederalistpapers.integratedmarket.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2012/12/John-Locke-Thoughts-Concerning-Education.pdf> (дата обращения: 24.03.2015).
12. **Rousseau J.-J.** Émile ou de l'Éducation [Электронный ресурс]. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf (дата обращения: 28.04.2014).
13. **Rousseau J.-J.** Émile ou de l'Éducation [Электронный ресурс]. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_4.pdf (дата обращения: 28.04.2014).
14. **Rousseau J.-J.** Émile ou de l'Éducation [Электронный ресурс]. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_5.pdf (дата обращения: 28.04.2014).

THE PECULIARITIES OF THE METAPHORIC MODELING OF THE KEY CONCEPTS IN THE PEDAGOGICAL DISCOURSE OF J.-J. ROUSSEAU AND J. LOCKE

Chainikova Natal'ya Yur'evna

*Municipal Budget Educational Institution Secondary School №6, Kuvsha, Sverdlov Region
chainikova_13@mail.ru*

The article is devoted to the study of the metaphoric models, reflecting the significant differences while understanding the sphere of concepts "Education", occurring when changing the sphere-target by the example of the pedagogical discourse of J. Locke and J.-J. Rousseau. In the result of the analysis it is proved that in the works-treatises of the pedagogues the significant variety is found out on the sphere-target, testifying to the profiling of different problems, to the peculiarities of the metaphoric perception of one and the same reality in different national communities.

Key words and phrases: the French pedagogical discourse; the English pedagogical discourse; metaphoric modeling; conceptual metaphor; concept; the discourse of J. Locke; the discourse of J.-J. Rousseau; idiostyle; sphere of concepts "Education".

УДК 81.373

Филологические науки

В статье рассматриваются морфонологические процессы и явления, которые приводят к затемнению словообразовательной структуры хакасского слова. Выделено шесть видов таких процессов и явлений, ведущих к деформациям производных основ синтетического и аналитического типов. К ним относятся качественное изменение согласного вследствие регрессивной ассимиляции, озвончение глухого согласного в инлауте композита, изменение рядности гласных, образование долгой гласной, метатеза, усечение производящей основы. Изменения морфонологического характера, закрепляясь в процессе развития языка, ведут к опрощению, переразложению, утрате внутренней формы слова, вследствие чего оно лексикализуется.

Ключевые слова и фразы: хакасский язык; словообразование; производное слово; морфонологические явления; деформация производной основы; диахрония; лексикализация; утрата словообразовательных связей.

Чебочакова Ирина Максимовна, к. филол. н.

*Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории
irina.chebochakova@mail.ru*

МОРФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРОИЗВОДНОЙ ОСНОВЫ КАК ФАКТОР ЕЕ ЛЕКСИКАЛИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА) ©

Целью данной статьи является рассмотрение морфонологических процессов, ведущих к затемнению границ между производящей основой и словообразовательным аффиксом при словообразовательной аффиксации или между двумя основами, участвующими в словосложении, в хакасском языке. Эти процессы имеют широкое распространение в хакасском языке, деформируя облик производного слова.

Изменения морфонологического характера, закрепляясь в процессе развития языка, ведут к опрощению, переразложению, утрате внутренней формы слова. Таким образом, в производном слове перестает выделяться производящая основа, вследствие чего языковое сознание не воспринимает его как результат словообразовательного моделирования, и оно переходит в разряд словарных слов.

Особенности устройства механизмов словообразования связаны с устройством грамматической системы языка, а также и с действием его фонетических законов. Хакасский язык по традиционной классификации относится к агглютинативному типу языков. В хакасском синтетическом слове представлена правосторонняя агглютинация: крайнюю левую позицию занимает корень, за ним следуют словообразовательные аффиксы, затем формообразовательные аффиксы (залоговые, аспектуальные), словоизменительные аффиксы: времени, лица глагола, принадлежности, падежа, числа существительного. Такова «идеальная» морфологическая структура агглютинативного слова, которая характеризовалась большинством исследователей как имеющая четкие границы между морфемами.