

**Будаев Э.В., Чудинов А.П.**  
Нижний Тагил, Екатеринбург, Россия  
**МЕТАФОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ДИСКУРСЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Abstract*

*The authors survey works of European and American scholars who analyze metaphor in discourse of pedagogics and education. Of great interest are not only metaphors of pedagogical texts and shop-talk and their analysis as presented in Europe and USA but also the functional role of metaphor as a cognitive process that is sure to find its way into the field of education.*

\*\*\*

Педагогическая коммуникация постоянно привлекает внимание зарубежных специалистов (S. Jordan, S. Gunby, P. Chally, R. Dorman, M. Fredericks, K. Grams, M. Kosowski, S. Miller, H. Munby, B. Pless, F. Wiggins), но исследовательский интерес к этой проблеме значительно увеличился после того, как получил широкое признание когнитивный подход к метафоре (J. A. Barnden, F. Boers, L. Cameron, A. Castry, A. Deignan, M. Droujkova, J. Enkenberg, M. Gerhart, E. Gola, R.E. Haskell, T. Hermsen, R. Holme, G.L. Huber, T. Komendzinski, R. Kunzli, M.G. Lee, J. Littlemore, G. Low, A. Margaret, M.A. Martinez, I.A. Noveck, P. Perrin, A. Peyer, D. Reese, A.M. Russell, G. Steen, R. Stokes и др.).

В отличие от традиционных исследований педагогической метафоры [Sanders D., Sanders J. 1984; Taylor 1984], современные публикации связаны преимущественно с двумя аспектами метафорической семиотики: когнитивной семантикой метафоры и прагматикой метафоры. В первом случае метафора рассматривается как отражение концептуальной картины мира субъектов образовательного процесса, а внимание исследователей сосредоточено на выявлении базовых метафор и их референций. В прагматически ориентированных исследованиях метафора исследуется как средство эффективного воздействия на субъектов образовательной деятельности, усиления эффективности образовательного процесса. При этом важно принимать во внимание, что когнитивно-семантические исследования в перспективе ориентированы на использование результатов на практике, а прагматические исследования невозможны без предварительного анализа когнитивных структур, поэтому строгое разграничение не всегда возможно.

В рамках когнитивно-семантических исследований значительное внимание уделяется изучению того, как участники педагогического процесса концептуализируют образовательный процесс и его участников. Среди наиболее известных работ этого направления выделяется публикация А. Сфард [Sfard 1998], в которой выявлены две основные метафоры для представления учения: метафора приобретения (acquisition metaphor) и метафора соучастия (participation metaphor). Первая метафора связана с представлениями о педагогической коммуникации как о процессе передачи информации, а сама информация представляет собой

предназначенный для учащихся продукт потребления. Вторая метафора формируется наряду со становлением интеракционистских представлений о коммуникации, а ее использование направлено на акцентирование активной роли учащихся в образовательном процессе.

Исследователи неоднократно отмечали, что метафора приобретения в различных модификациях доминирует при осмыслении образования как преподавателями, так и учащимися [Donato 2000; Gross, Hogler 2005; McGuinness 2005]. Как отмечает К. Грэхем [Graham 2001], понятие «приобретение» стало настолько привычным в заголовках авторитетных учебников, что студенты, преподаватели и исследователи нередко не замечают, что это метафора, которая к тому же затеняет важные аспекты процесса обучения.

В этом направлении внимание исследователей направлено на выявление когнитивных репрезентаций образовательного процесса и его участников и поиск альтернатив различным вариантам метафоры приобретения, высвечивающим пассивную роль учащихся [Cheney et al. 1997; Hagstrom et al. 2000; Halbesleben et al. 2003; Hoffman, Kretovics 2004; Kamber 2004; Ormell 1996]. По мнению специалистов, необходимо отказаться от широко распространенной в Европе и Северной Америке метафоры студента как потребителя (student as consumer metaphor) и внедрять метафору студента как товарища по работе, сотрудника, помощника [Halbesleben et al. 2003]. Широко распространенная метафора студента как потребителя привносит нежелательные смыслы из сферы рыночных отношений и дистанцирует учащихся от активного участия в образовательном процессе [Cheney et al. 1997]. Аналогичные идеи предлагает К. Ормелл, указывая, что распространенные кулинарные метафоры приготовления и переваривания «ментальной пищи» в меньшей степени акцентируют необходимость активности учащихся, нежели, напр., метафоры альпинистского подъема [Ormell 1996].

К. Грэхем продемонстрировала влияние метафор «приобретения» и «соучастия» на стратегии подготовки к экзамену по английскому языку (TOEIC) у японских студентов. При доминировании метафоры приобретения студент ориентируется на заучивание слов и грамматики, стремится аккумулировать, накопить как можно больше знаний. При доминировании метафоры соучастия студент стремится общаться с носителями языка, слушать радио, смотреть телевидение, читать книги. По мнению К. Грэхема, и учителям и учащимся необходимо осознавать наличие этих двух метафор. Хотя метафора соучастия долго недооценивалась, важно чтобы ни одна из метафор не становилась доминирующей.

В рамках когнитивно-семантических исследований существенное значение имеет вопрос о том, как студенты посредством метафор представляют своих преподавателей [De Guerrero, Villamil 2002; Marchant 1992; Oxford et al. 1998]. Очевидно, что отношение учащихся к изучаемому

предмету и образовательному процессу будет различным в зависимости от того, видят ли они в своем преподавателе «военачальника из вражеской армии», «заботливого садовода» или «спортивного тренера».

Анализ метафор в речи педагога может служить средством выявления скрытых убеждений и оценок и даже рассматривается специалистами в качестве своеобразного «детектора лжи». Так, Сьюзан Воллас проанализировала метафоры в речи преподавателей из шести средних школ в Великобритании, участвовавших в интервьюировании по вопросам об учебных планах и учащихся. Как показал метафорический анализ, учителя давали более низкую оценку ученикам и в целом профессиональной деятельности в их школах, нежели это открыто эксплицировалось. По мнению автора, анализ метафор в речи педагогов может служить дополнительным методом для определения уровня качества образования в определенном учебном заведении [Wallace 2001].

Не менее показателен анализ метафорического представления студентов о самих себе. Напр., М. Бозлк [Bozlk 2002] исследовала метафоры, которые использовали американские студенты-первокурсники для самопрезентации как субъектов образовательного процесса. Как оказалось, более 90 % метафор относились к сферам-источникам «Объект», «Животные» и «Человек», при этом большинство метафор акцентируют пассивную роль учащихся в образовательном процессе: губка, карандаш, улитка. Даже метафоры из сферы-источника «Человек» не подразумевают высокой активности студентов (напр., студент – это ребенок, делающий первые шаги, или «едок» знаний). Преподавателям рекомендуется обсуждать метафоры со студентами и формировать у них убеждение в том, что образование – это процесс который они должны сами контролировать. Задача преподавателей видится в вытеснении пассивных образов губки, впитывающей знания, или ребенка, которого преподаватели должны кормить информацией, и заменой их на более активные образы для представления образовательной деятельности. Преподаватели могут опираться на образы, предложенные другими студентами. Напр., среди анализируемого корпуса попадались метафоры, подчеркивающие самостоятельность студентов. Напр., студенты – это птицы, которые готовы отправиться в полет, или бизнесмены, ищущие потенциально полезную информацию.

В этом направлении выделяется комплексное исследование израильского ученого Дана Инбара [Inbar 1996], который собрал и проанализировал несколько тысяч метафорических образов, используемых студентами и преподавателями для представления образования. Исследователь приходит к выводу о том, что многие противоречия образования связаны с доминированием различных метафорических образов у преподавателей и учащихся. Если попытаться

создать обобщенный образ израильской школы, то получится довольно противоречивый образ – «free educational prison» (свободная образовательная тюрьма).

Помимо образования в целом исследователи все чаще обращаются к рассмотрению метафоры как средству осмысления понятий в конкретных дисциплинах. Если принимать во внимание постулат о том, что метафора относится к одним из основных механизмов мышления, то ее влияние должно проявляться в процессе изучения любых дисциплин. Метафорическое мышление лежит в основе понимания даже такой, казалось бы, далекой от метафоры области как математика, чему в немалой степени способствовали исследования Р. Нуэза и основателя теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа [Lakoff, Nunez 1997, 1998, 2000]. Примечательно, что специалисты выявляют метафорическую основу математического мышления как учащихся начальной школы, так и у студентов высших учебных заведений [Clements et al. 1997; Davis, Maher 1997; Droujkova 2004a, 2004b; Matthews 2003; Presmeg 1997].

Как отмечалось выше, исследования прагматической ориентации направлены не только на анализ когнитивных репрезентаций, но и на поиск конкретных путей разрешения многих педагогических проблем.

С 90-х годов прошлого века стали появляться публикации, авторы которых подчеркивали, что метафоры лежат в основе когнитивных стратегий, выбираемых учителями в качестве руководства к действию [Carter 1990; Marshall 1990; Munby, Russell 1990; Tobin 1990; Thornbury 1991]. Осознание этого факта инициировало интерес исследователей к изучению представлений учителей о своей работе и выработке рекомендаций по использованию метафор в подготовке педагогов. Студенты педагогических вузов, которые проходят педагогическую практику, или молодые учителя, начинающие педагогическую деятельность, часто обинарживают, что идеализированные представления о педагогической профессии контрастируют с реальностью. Сталкиваясь с многочисленными трудностями, молодые специалисты ставят под сомнение те идеалы и умения, которым их учили в вузе. В поисках решения этой проблемы специалисты все чаще обращаются к метафоре как способу разрешения проблемных педагогических ситуаций, терапевтическому средству формирования положительного отношения учителя к педагогической действительности [Ben-Peretz 2003; Bulloch 1991; Carter 1990; Goldstein 2005; Mahlios, Maxson 1998; Marshall 1990; Stofflett 1996 и др.].

Иллюстрирующим примером исследований такого рода может служить публикация Л. Голдштейн [Goldstein 2005], в которой были рассмотрены возможности актуализации метафоры «Стать учителем – это осуществить героическое путешествие» («Becoming a teacher as a hero's journey») как модели для преодоления проблемных ситуаций у студентов, проходящих пе-

дагогическую практику. Геройское путешествие – очень распространенный в Западной культуре сюжет, к тому же он, по мнению автора, имеет много параллелей с процессом становления молодого педагога. Выбранный фрейм Л. Голдштейн решила связать с широко известной кинотрилогией «Звездные войны», в которой реализованы типичные роли и темы старого сюжета. На первом этапе проекта студенты смотрели кинотрилогию, руководствуясь заранее подготовленными заданиями по отслеживанию этапов и элементов «геройского путешествия» главного героя Люка Скайвокера, и впоследствии обсуждали результаты наблюдений. Цель состояла в том, чтобы создать набор элементов для сценария «геройского путешествия» (посвящение, помощники, испытание, драконы, преобразование, возвращение и др.), которые стали бы основой для осмысления собственного опыта. С началом педагогической практики студенты писали несколько сочинений, в которых они описывали свое решение стать учителем как «посвящение», описывали «помощников» и «драконов», с которыми им пришлось столкнуться на практике. На следующем этапе (по окончании практики) студенты принимали участие в неформальных дискуссиях, в ходе которых они ретроспективно оценивали влияние модели «геройского путешествия» на их педагогическую деятельность, а на завершающем этапе писали анонимные ответы на вопрос преподавателя о том, следует ли в дальнейшем использовать метафору «геройского путешествия» при подготовке студентов-педагогов.

Использование метафор позволило учащимся осмыслить некоторые стороны своей деятельности, о которых они раньше не задумывались. К примеру, метафора геройского путешествия «заставила почувствовать в себе силу, о которой раньше не подозревала» или увидеть, что «главный помощник» – желание учить, а «главный дракон» – сомнения в собственных силах и т.п. Вместе с тем ряд студентов восприняли предложенную модель критически. Им понравилась идея, но они не считали образ героя подходящим для их случая в частности и для педагогической профессии в целом. Основная причина заключалась в том, что все участники эксперимента – студентки, а герой – типично мужской образ, ассоциирующийся с силой, использованием оружия, убийством врагов, спасением героини. Возможно, что для этого эксперимента, по признанию Л. Голдштейн, больше подошел бы сюжет из «Волшебника страны Оз».

Другое направление исследования педагогической метафоры связано с положением о том, что рациональные формы осмысления действительности опираются на малоэффективное механическое запоминание, в то время как использование метафорических моделей способствует осмыслению сущности изучаемых явлений. Особенно важна роль метафоры в

описании абстрактных понятий. Как показали специальные эксперименты, использование метафор способствуют пониманию студентами абстрактных концептов в большей степени, чем буквальное описание [Flynn et al. 1995], что особенно важно в образовании детей младшего возраста [Castillo 1994]. Вместе с тем специалисты часто указывают на тот факт, что недостаточно опираться только на фонд знаний учащихся. Пониманию метафор необходимо специально обучать [James 2002], особенно при преподавании таких дисциплин как изобразительное искусство [Feinstein 1996] или психоанализ [Gargiulo 1998].

В рамках движения за повышение качества образования были проведены многочисленные исследования по выявлению традиционных, но «неудачных» педагогических метафор, которые в большей степени затемняют понимание некоторых аспектов изучаемого феномена, нежели высвечивают их. Напр., Г. Паппас указывает, что для описания генома человека традиционно использовалась метафора проекта, затемняющая осмысление феномена ввиду инференций источниковой сферы. По мнению автора, более эффективно использование театральной метафоры, согласно которой геном рассматривается как набор актеров, участников спектакля. Такая метафора упрощает введение понятия о мутации и о других, меняющихся во времени феноменах, а также легче запоминается студентами [Pappas 2005]. Неудачны технические (особенно компьютерные) метафоры в обсуждении вопросов морали [Warnick 2004]. Отсутствие эпистемологической ценности усматривают в метафорическом представлении атома как планетарной системы [Giles 2004] и др.

Соответственно взамен старых предлагаются новые метафоры, способные улучшить понимание и запоминание изучаемых явлений. С легкой руки Р. Мейера такие метафоры получили название «поучительные метафоры» (instructive metaphors) [Mayer 1993]. «Поучительные метафоры» характеризуются тем, что они не только позволяют осмыслить определенную сферу-мишень с помощью определенных концептов сферы-источника, но и позволяют облегчить решение проблемных задач в сфере-мишени. Согласно экспериментальным исследованиям Р. Мейера, «студенты, в процессе обучения которых использовались поучительные метафоры, решали в два раза более задач и запоминали теоретический материал на 30 % лучше, чем студенты, лишённые метафорической информации» [Mayer 1993: 577].

Современные методики выявления эффективных метафор варьируются от гипотетических дедуктивных построений до экспериментов, связанных с многолетним мониторингом. Основная цель таких исследований состоит в том, чтобы найти метафоры или комбинации метафор, наиболее эффективные как для объяснения единичных понятий, так и для преподавания определенных учебных курсов и дисциплин.

Напр., М. Осборн [Osborn 1997] рекомендует использовать в курсах по обучению студентов публичной речи три метафоры: «Студент – это архитектор», «Студент – это ткач» и «Студент – это альпинист». Метафоры призваны преодолеть типичные для студентов страхи, связанные с выступлениями перед аудиторией, изменить априорные представления об агрессивности слушателей, осмыслять пока малопонятные процессы подготовки выступлений через образы из известных сфер деятельности.

Основной смысл метафоры «студент – это архитектор» заключается в формировании представления о том, что необходимо изменять окружающий мир в соответствии с нашими целями и потребностями, приносить порядок и целесообразность в окружающий нас хаос. Это дает ощущение формы, приобщает к искусству *дизайна и строительства* выступлений, подбора *материала для несущих конструкций* и обдумывания того, что именно эти *опоры будут поддерживать*.

Вторая метафора учит искусству *вплетения* символов в *ткань* выступления, а фактов в *гобелен* веских аргументов. Метафора *ткацкого станка* помогает студентам понимать, что подготовка публичного выступления включает в себя продумывание таких деталей как внешний вид, жесты, голос, поза, музыкальное сопровождение, которые должны быть *вплетены в единый рисунок на ткани* выступления и т.п.

Метафора *альпиниста* призвана вытеснить обезличенную информационно-кодую модель для представления коммуникации. Начинаящий оратор нередко сталкивается с собственными эфемерными страхами и реальными препятствиями, связанными с культурными особенностями аудитории. Эти препятствия представляют собой не «информационные помехи», а *Гору*, на которую преподаватель помогает *взобраться* студенту, уже овладевшему умениями *архитектора и ткача*, на завершающем этапе учебного курса. При этом «приятно осознавать, что гора волшебная. По мере того как мы на нее взбираемся, она становится все меньше и меньше, превращаясь в маленький холм, а те, кто уже на вершине, могут видеть намного дальше, чем прежде» [Osborn 1997: 88]. Помимо прагматико-терапевтического потенциала автор усматривает в этой комбинации метафор гуманистический смысл, сообразный с общими установками гуманитарного образования.

В зарубежной науке подобные исследования по выявлению эффективности использования метафор в педагогической коммуникации были проведены применительно к образовательным курсам (или отдельным понятиям в рамках этих курсов) по менеджменту [Fairfield, London 2003], охране природы [Gough 2005; Winnett 2005], информатике [Bromme, Stahl 2005], химии [Earley 2004], физике [Giles 2004; Stahl 1997], биологии [Reynolds 2001], философии [Hoida 2004], математике [Droujkova 2004b; Handa 2003; Streetland L., van den Heuvel-Panhuizen; Saenz-Ludlow 2004], литературе

[Alsup 2003], иностранным языкам [Boers 2003; Cesare 2003; Vanparys, Baten 1999], геологии [Cameron 2003], ветеринарии [Thornburg 1994], гомеопатии [Kurz 2005], сестринскому делу [Cook, Gordon 2004; Gallagher 2004], терапевтике [Konitzer et al. 2003] и др.

Учебный предмет не единственный ракурс рассмотрения прагматики педагогических метафор. В зарубежной лингвистике анализируются особенности эффективного использования педагогических метафор в процессе обучения взрослых [Hill, Johnston 2003], студентов из гетерокультурных сообществ [Weitzel 2003], в процессе дистанционного обучения через Интернет [Cronje 2001; May, Short 2003; Gillet et al. 2003], в формировании критического мышления [Ivie 2001], в религиозном образовании [Dogan 2002; Selcuk 1998] и др.

Значительный интерес представляет мало-разработанный вопрос о национальной специфике педагогической метафоры. Напр., по данным Л. В. Пейна, китайская модель обучения строится на базовой метафоре «Учитель – это виртуоз», согласно которой ученики подражают учителю-мастеру, но не ожидают получить от него готовую информацию или однозначные инструкции [Paine 1990]. Специалисты рассмотрели особенности педагогической метафоры и в австралийском племени Йонглу [Marika-Mununggiritj, Christie 1995], и среди африканских студентов-медиков [Ahmed 1992], но в целом эта тема относится еще к перспективе исследования.

Отдельного внимания заслуживают исследования с «отрицательными» результатами, которые противоречат гипотезам и программным постулатам. Напр., М. Вейцель пришла к выводу, что в педагогической коммуникации использование единичных метафор эффективнее, чем актуализация развернутых метафор [Weitzel 2003]. М.-Х. Фрайс, опираясь на результаты своего эксперимента по восприятию и актуализации визуальных метафор студентами-химиками, считает, что метафора способствует не лучшему пониманию концептов сферы-мишени, а только привлекает внимание и помогает студентам выразить свои мысли [Fries 2004]. Аналогичные мысли высказывают Ф. Двайер и В. Вильямс. Исследователи провели эксперимент с более чем 100 студентами и были вынуждены констатировать, что использование визуальных метафор как средства наглядности не способствуют повышению эффективности обучения [Dwyer, Williams 1999].

Разумеется, в настоящем обзоре охвачены не все аспекты анализа метафоры в педагогическом дискурсе. За рамками нашего внимания остались исследования, посвященные психолингвистическим проблемам понимания метафор одаренными учащимися, нейролингвистическим особенностям восприятия метафор учащимися с различными видами психических нарушений, методическим проблемам анализа метафор при изучении иностранных языков, метафорам в академическом педагогическом дискурсе и другим аспектам. Эти направления, на

наш взгляд, относятся к менее прототипическим сферам педагогического дискурса. Вместе с тем и представленный обзор показывает тот интерес, который вызывает феномен метафоры в педагогической коммуникации в зарубежной лингвистике, и ту роль, которую метафора как когнитивный механизм играет в образовательном процессе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ahmed H., Ogala W. N., Ibrahim M. Culinary metaphors in Western medicine: A dilemma for medical students in Africa // *Medical Education*. – 1992. – Vol. 26(5).
- Alsop J. English education students and professional identity development: Using narrative and metaphor to challenge preexisting ideologies // *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. – 2003. – Vol. 3(2).
- Ben-Peretz M., Mendelson N., Kron F. W. How teachers in different educational contexts view their roles // *Teaching and Teacher Education*. – 2003. – Vol. 19(2).
- Blaisdell B. Beyond binaries: The use of metaphor to rearticulate success in school reform // *Journal of Thought*. – 2004. – Vol. 39(4).
- Boers F. Applied linguistics perspectives on cross-cultural variation in conceptual metaphor? // *Metaphor and Symbol*. – 2003. – Vol. 18(4).
- Bozk M. The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis // *College Student Journal*. – 2002. – Vol. 36(1).
- Brandt N. C. Constructing school organization through metaphor: Making sense of school reform. – Tallahassee, Fla.: Department of Educational Leadership and Policy Studies, Florida State University, 2004.
- Bromme R., Stahl E. Is a hypertext a book or a space? The impact of different introductory metaphors on hypertext construction // *Computers and Education*. – 2005. – Vol. 44(2).
- Bullough R.V., Jr. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education // *Journal of Teacher Education*. – 1991. – Vol. 42(1).
- Cameron L. *Metaphor in Educational Discourse*. – London: Continuum Press, 2003.
- Carter K. Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching // *Theory Into Practice*. – 1990. – Vol. 29(2).
- Castillo L. C. The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension. – New York: Department of Educational Psychology, City University of New York, 1994.
- Cesare M. F., de. *Metaphor in language learning: An exploration into the relationship between language and mind in elicited metaphors from EFL students*. – Norwich: University of East Anglia, 2003.
- Cheney G., McMillan J., Schwartzman R. Should we buy the "student-as-consumer" metaphor? // *The Montana Professor*. – 1997. – Vol. 7(3).
- Clements D., Sarama J. *Children's Mathematical Reasoning With the Turtle Metaphor // Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images / ed. L. D. English*. – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.
- Cook S. H., Gordon M. F. Teaching qualitative research: A metaphorical approach // *Journal of Advanced Nursing*. – 2004. – Vol. 47(6).
- Craig C. J. *Narrative Inquiries of School Reform: Storied Lives, Storied Landscapes, Storied Metaphors*. – Greenwich: Information Age, 2003.
- Cronje J.C. Metaphors and models in internet-based learning // *Computers & Education*. – 2001. – Vol. 37(3-4).
- Davis B., Maher C. *How Students Think: The Role of Representations // Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images / ed. L. D. English*. – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.
- De Guerrero M., Villamil O. Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning // *Language Teaching Research*. – 2002. – Vol. 6(2).
- Dogan R. The usage of metaphor in the prophet Muhammad's (pbuh) Hadiths as an educational method // *Muslim Education Quarterly*. – 2002. – Vol. 19(3).
- Droujkova M. A. *The spirit of four: Metaphors and models of number construction*. – Toronto; Ontario: International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2004a.
- Droujkova M. A. *Roles of metaphor in the growth of mathematical understanding*. – Raleigh: North Carolina State University, 2004b.
- Dwyer F., Williams V. Effect of metaphoric (visual/verbal) strategies in facilitating student achievement of different educational objectives // *International Journal of Instructional Media*. – 1999. – Vol. 26(2).
- Earley J. E. Would introductory chemistry courses work better with a new philosophical basis? // *Foundations of Chemistry*. – 2004. – Vol. 6.
- Fairfield K. D., London M. B. Tuning into the music of groups: A metaphor for team-based learning in management education // *Journal of Management Education*. – 2003. – Vol. 27(6).
- Feinstein H. *Reading Images: Meanings and Metaphor*. – Reston: The National Art Education Association, 1996.
- Flynn L., Dagostino L., Carifio J. Learning new concepts independently through metaphor // *Reading Improvement*. – 1995. – Vol. 32(4).
- Fries M.-H. Pictorial metaphors and metonymies in advertisements for chemists: practical issues // *Les Cahiers de l'Apluit*. – 2004. – Vol. 23(3).
- Gallagher P. How the metaphor of a gap between theory and practice has influenced nursing education // *Nurse Education Today*. – 2004. – Vol. 24(4).
- Gargiulo G. J. Meaning and metaphor in psychoanalytic education // *Psychoanalytic Review*. – 1998. – Vol. 85(3).
- Giles T. D. *The role of metaphor in the technical communication classroom*. – St. Paul-Minneapolis: University of Minnesota, 2004.
- Gillet D., Geoffroy F., Zeramdini K. The cockpit: An effective metaphor for web-based experimentation in engineering education // *International Journal of Engineering Education*. – 2003. – Vol. 19(3).
- Giroux H. A., Schmidt M. Closing the achievement gap: A metaphor for children left behind // *Journal of Educational Change*. – 2004. – Vol. 5(3).
- Goldstein L. S. Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education // *Teacher Education Quarterly*. – 2005. – Vol. 32(1).
- Gough S. Rethinking the natural capital metaphor: Implications for education and learning // *Environmental Education Research*. – 2005. – Vol. 11(1).
- Graham C. Acquisition and participation: two metaphors are better than one // *Academic Exchange Quarterly*. – 2001. – Vol. 5(3).
- Gross M. A., Hogler R. What the shadow knows: Exploring the hidden dimensions of the consumer metaphor in management education // *Journal of Management Education*. – 2005. – Vol. 29(1).
- Hagstrom D., Hubbard R., Caryl H., Mortola P., Ostrow J., White V. Teaching is like ...? // *Educational Leadership*. – 2000. – Vol. 57(8).
- Halbesleben J. R. B., Becker J. A. H., Buckley M. R. Considering the labor contributions of students: An alternative to the student-as-customer metaphor // *Journal of Education for Business*. – 2003. – Vol. 78(5).
- Hammill B. A. Models, maxims, and mother metaphors: Perceptions of four women regarding teaching and scholarship in the field of composition. – Indiana: Indiana University of Pennsylvania, 2005.
- Handa Y. A phenomenological exploration of mathematical engagement: Approaching an old metaphor anew // *For the Learning of Mathematics*. – 2003. – Vol. 23(1).
- Harper S. M. *A metaphorical analysis of teacher beliefs about using technology in the classroom*. – Kent: Kent State University, 2003.
- Hermesen T. *Languages of engagement: An investigation of metaphor, physicality, play and visuality as tools for enhancing student learning and perception* // Columbus: Ohio State University, 2003.
- Hill L. H., Johnston J. D. *Adult education and humanity's relationship with nature reflected in language, metaphor, and spirituality*:

A call to action // *New Directions for Adult and Continuing Education*. – 2003. – Vol. 99.

Hoffman K., Kretovics M. Students as partial employees: A metaphor for the student-institution interaction // *Innovative Higher Education*. – 2004. – Vol. 29(2).

Hoida D. J. The metaphoric bridge: Spanning educational philosophy and practice. – Montreal: McGill University, 2004.

Holme R. *Mind, Metaphor, and Language Teaching*. – New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Hymer B. "If you think of the world as a piece of custard": Gifted children's use of metaphor as a tool for conceptual reasoning // *Gifted Education International*. – 2003. – Vol. 17(2).

Inbar D. E. The free educational prison: Metaphors and images // *Educational Research*. – 1996. – Vol. 38(1).

Ivie S. D. Metaphor: A model for teaching critical thinking" // *In: Contemporary Education*. – 2001. – Vol. 72(1).

James P. Ideas in practice: Fostering metaphoric thinking // *Journal of Developmental Education*. – 2002. – Vol. 25(3).

Kamber R., Biggs M. Grade inflation: Metaphor and reality // *Journal of Education*. – 2004. – 184(1).

Konitzer M., Doring T., Fischer G. C. Metapher und Narrativ als Instrumente allgemeinmedizinischer Identitätsbildung? Eine qualitative Studie aus dem 240-Stunden- Kurs // *Zeitschrift für ärztliche Fortbildung und Qualitätssicherung*. – 2003. – Vol. 97(7).

Kurz C. *Imagine Homeopathy: A Book of Experiments, Images, and Metaphors*. – New York; Stuttgart: Thieme, 2005.

Lakoff G., Nunez R. *Conceptual metaphor in mathematics // Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. – Stanford: CSLI Publications, 1998.

Lakoff G., Nunez R. The Metaphorical Structure of Mathematics: Sketching Out Cognitive Foundations for a Mind-Based Mathematics // *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images / ed. L. D. English*. – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

Lakoff G., Nunez R. *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. – New York: Basic Books, 2000.

Mahlis M., Maxson M. Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking // *International Journal of Educational Research*. – 1998. – Vol. 29(3).

Marchant G. J. A teacher is like a ...: Using simile lists to explore personal metaphors // *Language and Education*. – 1992. – Vol. 6(1).

Marika-Mununggiritj R., Christie M. J. Yolngu metaphors for learning // *International Journal of the Sociology of Language*. – 1995. – Vol. 113.

Marshall H. Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting // *Theory Into Practice*. – 1990. – Vol. 29(2).

Matthews M. E. Metaphor use of high school students when solving problems involving signed numbers. – Reno: University of Nevada, 2003.

May G. L., Short D. Gardening in cyberspace: A metaphor to enhance online teaching and learning // *Journal of Management Education*. – 2003. – 27(6).

Mayer R. The instructive metaphor: Metaphorical aids to students' understanding of science // *Metaphor and Thought / Ed. A. Ortony*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

McGuinness C. Behind the acquisition metaphor: Conceptions of learning and learning outcomes in TLRP school-based projects // *Curriculum Journal*. – 2005. – Vol. 16(1).

Miller S. I., Fredericks M. Uses of metaphor: A qualitative case study // *Qualitative Studies in Education*. – 1988. – Vol. 1(3).

Munby H., Russell T. Metaphor in the study of teachers' professional knowledge // *Theory Into Practice*. – 1990. – Vol. 29(2).

Ormell C. Eight metaphors of education // *Educational Research*. – 1996. – Vol. 38(1).

Osborn M. The play of metaphors // *Education*. – 1997. – Vol. 118(1).

Oxford R. L., Tomlinson S., Barcelos A., Harrington C., Lavine R. Z., Saleh A., Longhini A. Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field // *System*. – 1998. – Vol. 26(1).

Paine L. W. The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching // *Teachers College Record*. – 1990. – Vol. 92(1).

Pappas G. A new literary metaphor for the genome or proteome // *Biochemistry and Molecular Biology Education*. – 2005.

– Vol. 33(1).

Premeg N. Reasoning With Metaphors and Metonymies in Mathematics Learning // *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images / ed. L. D. English*. – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

Reynolds T. A. Case studies in cognitive metaphor and interdisciplinary studies: Physics, biology, narrative. – New York: Columbia University, 2001.

Saenz-Ludlow A. Metaphor and numerical diagrams in the arithmetical activity of a fourth-grade class // *Journal for Research in Mathematics Education*. – 2004. – Vol. 35(1).

Sanders D. A., Sanders J. A. *Teaching Creativity through Metaphor: An Integrated Brain Approach*. – New York: Longman, 1984.

Selcuk M. The Use of Metaphors in Islamic Education. // Biebuyck B., R. Dirven, J. Ries // *Faith and Fiction: Interdisciplinary Studies on the Interplay between Metaphor and Religion*. – Frankfurt: Peter Lang, 1998.

Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // *Educational Researcher*. – 1998. – Vol. 27 (2).

Stahl F. A. Physics, language, and literature // *The Physics Teacher*. – 1997. – Vol. 35(3).

Stofflett R. T. (Metaphor development by secondary teachers enrolled in graduate teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 1996. – Vol. 12(6).

Streetland L., van den Heuvel-Panhuizen M. Uncertainty, a metaphor for mathematics education // *Journal of Mathematical Behavior*. – 1999. – Vol. 17(4).

Taylor W. *Metaphors of Education*. – Oxford: Heinemann, 1984.

Thornbury S. Metaphors we work by: EFL and its metaphors // *English Language Teaching Journal*. – 1991. – Vol. 45(3).

Thornburg L. Blank slate or rough draft: A new metaphor for veterinary education in the 21st century // *Journal of the American Veterinary Medical Association*. – 1994. – Vol. 204(2).

Tobin K. Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? // *Theory Into Practice*. – 1990. – Vol. 29(2).

Vanparys J., Baten L. How to offer real help to grammar learners // *ReCALL*. – 1999. – Vol. 11(1).

Wallace S. Guardian angels and teachers from hell: Using metaphor as a measure of schools' experiences and expectations of General National Vocational Qualifications // *Qualitative Studies in Education*. – 2001. – Vol. 14(6).

Warnick B. R. Technological metaphors and moral education: The hacker ethic and the computational experience // *Studies in Philosophy and Education*. – 2004. Vol. 23.

Weitzel M. L. The use of metaphors only versus metaphors with elaborations in nursing education instruction for Asian and majority culture students. – Mobile: University of South Alabama, 2003.

Welton J., Telford J., Newson E. *What Did You Say? What Do You Mean?: An Illustrated Guide to Understanding Metaphors*. – London: Jessica Kingsley, 2004.

Winnett A. Natural capital: Hard economics, soft metaphor? // *Environmental Education Research*. – 2005. – Vol. 11(1).

© Будаев Э.В., Чудинов А.П., 2007

**ВОРОШИЛОВА М.Б.**  
Екатеринбург, Россия  
**КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ:  
АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ**

*Abstract*

*The article contributes to the study and analysis of creolized texts. The author presents some methods and ways of their investigation that exist in Russian linguistics.*

\*\*\*

Начало научному осмыслению креолизованных текстов было положено в работах по семиотике. Центральными были обозначены проблемы визуальной семантики, выделение неких дискретных единиц изображения и анализ их взаимодействия с вербальной семиотической системой. Данный подход определил сущест-