

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Ампикян Анжелика Галустовна

**ДИСКУРСИВНО-ФРЕЙМОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА
«ОДАРЁННОСТЬ» В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ
(на материале контекстов коммуникативного пространства «Работа с
одарёнными детьми»)**

5.9.8. – Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная
лингвистика

диссертация
на соискание ученой степени кандидата
филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук, доцент
Грушевская Елена Сергеевна

КРАСНОДАР – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Изучение педагогического дискурса в рамках дискурсологии, лингвокультурологии и когнитивистики.....	13
1.1. Педагогический дискурс в современной лингвистике.....	14
1.1.1. Дискурс: понятие и принципы анализа.....	14
1.1.2. Педагогический дискурс как объект исследования в теоретической лингвистике.....	23
1.2. Лингвокультура как отражение менталитета нации.....	29
1.3. Концепт: понятие и структура концепта.....	45
1.4. Концепт как ментально культурно-значимая сущность.....	61
Выводы	68
Глава 2. Концептосфера коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русском и французском педагогическом дискурсах.....	72
2.1. Описание коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» как сегмента педагогического дискурса.....	73
2.2. Базовые концепты дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русской лингвокультуре.....	76
2.3. Базовые концепты дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» во французской лингвокультуре.....	87
2.4. Концепт «Одарённость» как доминантный концепт дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русской и французской лингвокультурах.....	97
2.5. Образная и понятийная стороны концепта «Одарённость» в русской и французской лингвокультурах.....	103
Выводы.....	109

Глава 3. Лингвокогнитивное моделирование дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми».....	111
3.1. Фрейм как базовая категория дискурса.....	113
3.2. Фрейм-сценарий контекстов, репрезентирующих работу с одарёнными детьми, в русской лингвокультуре.....	117
3.3. Фрейм-сценарий контекстов, репрезентирующих работу с одарёнными детьми, во французской лингвокультуре.....	137
3.4. Фрейм-сценарий контекстов, репрезентирующих интеллектуально-творческое испытание, в русской лингвокультуре.....	147
3.5. Контексты дискурсивной деятельности в текстовых материалах, репрезентирующих работу с одарёнными детьми, в русской и французской лингвокультурах.....	159
Выводы.....	172
Заключение.....	175
Библиографический список.....	178

ВВЕДЕНИЕ

Одним из самых ярких способов развития личности является образование, то есть процесс передачи и получения знаний. Данная система коммуникации, в которой представлены преподаватель и обучающийся, объединённые как устными, так и письменными рамками общения, получила название педагогического дискурса.

Интерес к педагогическому дискурсу, к его участникам, к языковому пространству его устной и письменной коммуникации, к базовым концептам, отражающим его основные идеи, мысли и природу, возник давно и не перестаёт ослабевать, что обосновано огромным интересом к современному образовательному процессу, от которого зависит политическое, экономическое и культурное развитие страны.

В современную эпоху одной из основных задач образования является поиск талантливой молодёжи, способной в будущем взять на себя дальнейшее развитие и процветание государства. Отсюда огромный интерес к такому концепту педагогического дискурса, как «Одарённость» в качестве средства описания и поиска талантливой языковой личности. **Актуальность** настоящего исследования обусловлена интересом к вербальной презентации данного концепта и к его функционированию в современном русском и французском языках, недостаточностью изученности его когнитивно-прагматических особенностей и отсутствием комплексного анализа и системного описания в современной лингвистической литературе.

Объектом настоящего исследования выступает концепт «Одарённость» в аспекте его содержания и функционирования в русском и французском педагогическом дискурсах, а **предметом** – дискурсивно-фреймовые характеристики контекстов, репрезентирующих концепт «Одарённость» в педагогическом дискурсе.

Цель диссертационного исследования – выявление и презентация вербальных составляющих концепта «Одарённость» в педагогическом дискурсе посредством фреймового моделирования информации.

Цель исследования определяет основные **задачи** настоящей работы:

1. Охарактеризовать педагогический дискурс и ввести понятие дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми», описав его базовые компоненты.
2. Обобщить исследования в области педагогического дискурса в ракурсе анализа массива текстовых материалов, характеризующих работу с одарёнными детьми.
3. Выделить и описать базовые концепты коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русском и французском педагогическом дискурсах.
4. Определить функциональные особенности концепта «Одарённость» как элемента смыслового уровня коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми».
5. Определить коммуникативно-прагматическую специфику языковых средств, участвующих в языковом представлении концепта «Одарённость».
6. Описать контексты и построить сценарии, репрезентирующие фреймы поиска одаренных детей, работы с одарёнными детьми и интеллектуально-творческого испытания как базового элемента коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми».
7. Проанализировать контексты дискурсивной деятельности при представлении концепта «Одарённость» в педагогическом дискурсе коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми».

Степень разработанности проблемы. Существенную роль в анализе структуры, концептов и языкового пространства педагогического дискурса сыграли работы Антоновой Н.А. (2007), Арнаутовой О.А. (2011), Габидуллиной А.Р. (2011), Грушевой Е.С. (2018), Ежовой Т.В. (2007), Кабаченко Е.Г. (2007), Карасика В.И. (1999, 2004), Макаровой Д.В. (2003,

2008), Миловановой Ж.В. (1998), Поспеловой Ю.Ю. (2009), Роботовой А.С. (2008), Черник В.Б. (2002) и др. В них анализировалось концептуальное пространство «учитель – учение – ученик», показана роль концептуальной метафоры в педагогическом дискурсе, рассмотрены базовые концепты обозначенного дискурса, такие как «Урок», «Образование», «Знания», «Интеллектуальное взаимодействие» и др., представлено диалогическое пространство адресата и адресанта в педагогическом дискурсе, описаны характеристики педагогического дискурса, его цели и стратегии, а также жанрово-речевые особенности и т.д. Однако концепт «Одарённость», а также коммуникативное пространство «Работа с одарёнными детьми» рассматривались главным образом в аспекте общей педагогики (Гревцева Г.Я. (2015); Дарамаева А.А. (2010); Корсунова О.Ю. (2003); Король А.Д. (2008); Репина Е.Г. (2017); Султанова К.Г. (2014); Шерстова Е.В. (2008) и др.). В рамках теоретической, прикладной и сравнительно-сопоставительной лингвистики данный концепт и данная предметная область специально не анализировались. Учёными – лингвистами рассматривались вербальные особенности поведения одаренной личности (Илюхин Н.И., 2016), проблемы одаренности в контексте психолингвистического исследования значения слов (Абабкова С.Г., 2007) и иные аспекты вербальной коммуникации в педагогическом дискурсе. Французский педагогический дискурс рассматривался лишь в аспекте анализа основных стратегий университетского дискурса (Димова Г.В., 2004).

Гипотеза исследования. Анализ особенностей языковой организации, контекстуального своеобразия массива текстовых материалов и фреймовой характеристики дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» ярко демонстрирует национальную специфику русской и французской лингвокультур, что обуславливает создание новых функционально значимых в педагогическом пространстве текстов,

ориентированных на выработку диагностики, оценочности и поиска талантливой личности.

Методы исследования: описательный, когнитивно-семантический, структурный, компонентный, функциональный. Используются также приём фреймирования, дискурсивный анализ и метод контекстуальной интерпретации.

Материалом исследования служат более 600 текстовых фрагментов, касающихся работы с одарёнными детьми, из различных российских и французских газетных и журнальных источников за период 2019-2023 гг., таких как *Педагогический имидж; Учительская газета; Мир науки, культуры и образования; Современные исследования социальных проблем; France 3 Grand Est; Les Echos; Journal des Femmes; Mallette des parents: Accueil* и другие газетные и журнальные издания России и Франции, освещающие процесс поиска одаренных детей и работы с ними, а также приказы о проведении олимпиад и других интеллектуально-творческих мероприятий в МБУ ДО Центра Творческого Развития и Гуманитарного Образования г. Сочи.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что:

- в нём впервые была предпринята попытка анализа массива текстовых материалов, характеризующих работу с одарёнными детьми на материале русского и французского языков;
- выделены доминантные концепты коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русской и французской лингвокультурах;
- описан концепт «Одарённость» как базовый концепт дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми»;
- представлена понятийная и образная стороны концепта «Одарённость»;
- составлены фрейм-сценарии контекстов, репрезентирующих фреймы поиска одаренных детей, работы с одарёнными детьми и интеллектуально-творческого испытания в русской и французской лингвокультурах;

- выявлены и описаны контексты дискурсивной деятельности при представлении концепта «Одарённость» в русской и французской лингвокультурах.

Теоретическая значимость настоящего диссертационного исследования заключается в расширении научного знания в области концептологии, лингвокультурологии, теории дискурса и текста, теории коммуникации, когнитивной лингвистики. Результаты исследования представляют определённый интерес для дальнейшего анализа текстов о работе с одарёнными детьми, для сравнения концептов педагогического дискурса и дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русской и французской лингвокультурах. Фреймирование контекстов, репрезентирующих идеи поиска одаренных детей, работы с одарёнными детьми и интеллектуально-творческого испытания, позволило выделить и описать базовые слоты каждого микрофрейма, что ярко представило когнитивно-дискурсивную специфику и вербальную презентацию концепта «Одарённость» в русской и французской лингвокультурах.

Практическая ценность исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при работе с текстом педагогического дискурса, при создании курсов и спецкурсов по когнитивной лингвистике, коммуникативистике, лингвокультурологии, семиотике, теории межкультурной коммуникации, а также при осуществлении фреймового анализа разножанровых текстов. Выводы и материалы работы могут быть использованы в дальнейших исследованиях по проблемам педагогического дискурса, для описания концептосферы современного педагогического дискурса.

Теоретическая и методологическая база исследования. Исследование опирается на положения, разработанные в трудах отечественных и зарубежных лингвистов в области *фразеологии и стилистики*: Ковшова М.Л.

(2013), Кравцов С.М. (2014, 2020), Костомаров В.Г. (1999), Фененко Н.А. (2022), *теории дискурса*: Борботько (1998), Габидуллина (2011), Грушевская Е.С. (2018), Ежова Т.В. (2007, 2009), Карасик В.И. (2000, 2004), Кубрякова Е.С. (2000), Чернявская В.Е. (2001), Коротеева О.В. (1998), *концептологии*: Аглеева З.Р. (2017, 2018), Алефиренко (2003, 2004), Арутюнова Н.Д. (1990б), Бабушкин А.П. (1997, 2001), Воркачев С.Г. (2004, 2014), Карасик В.И. (1996), Полянчук О.Б. (2022), Слышкин Г.Г. (2004), *теории текста*: Демьянков В.З. (2005), Шаклеин В.М. (1997), *лингвокультурологии*: Алефиренко (2010), Воркачев С.Г. (2001), Зиновьева Е.И. (2009), Кравцов С.М. (2011), Красных В.В. (2002, 2011), Маслова В.А. (1997, 2001), *жанрового своеобразия текста*: Акишина (1982), Алефиренко (2005), Арутюнова Н.Д. (1992), Долинин К.А. (1999), Захарова Е.П. (1999), Копыстьянская Н.Ф. (1987), Милованова Ж.В. (1998), Салимовский В.А. (1999, 2002), Черник В.Б. (2002) и др.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» определяется как специфическая разновидность педагогического дискурса, отражающая различные аспекты коммуникации в области поиска талантливой личности, работы с одарёнными детьми, подготовки и проведения интеллектуально-творческих испытаний. Контексты, репрезентирующие обозначенные аспекты, представляют собой фрейм-сценарии развития тех событий, которые они представляют. Фрейм-сценарий – это стандартная презентация определённого факта (явления) с номинацией всех его базовых составляющих. Доминантным концептом контекстов коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» является концепт «Одарённость».

2. Концепт «Одарённость» является объёмным ментальным образованием и репрезентируется термином, используемым в современном образовательном процессе для номинации в определённом фрагменте

современной образовательной реальности человека, чаще всего ребенка, обладающего яркими творческими и интеллектуальными способностями. Данный термин отражает специфику национальной лингвокультуры, используется в контекстах, обладающих особой языковой и жанровой организацией и аккумулирующих описание, поиск и способ формирования талантливой личности.

3. Концепт «Одарённость» по-разному представлен в русской и французской лингвокультурах. В русской лингвокультуре концепт «Одарённость» объективируется посредством лексических единиц, эксплицирующих духовность, проявляющуюся в необходимости развития дара во благо ближним. Во французской лингвокультуре концепт «Одарённость» объективируется посредством лексических единиц, эксплицирующих семы «одиночество» и «отчужденность».

4. В коммуникативном пространстве «Работа с одарёнными детьми» информация структурируется посредством двух макрофреймов: «Развитие одарённости» и «Интеллектуально-творческое испытание». Фреймирование информации в русской и французской лингвокультурах отражает систему образования двух разных народов и обладает набором индивидуальных слотов, реализуемых в конкретной лингвокультурной картине мира. Макрофрейм «Развитие одарённости» в русской лингвокультуре представлен четырьмя микрофреймами: *поиск талантливой личности, обучение одарённой личности, конкурсный отбор, анализ итогов работы с одарёнными детьми*, каждый из которых включает в себя 10 слотов, которые в своей совокупности дают полную информацию о рассматриваемом предмете или явлении. Макрофрейм «Развитие одарённости» во французской лингвокультуре представлен двумя микрофреймами: *поиск талантливой личности и обучение одарённой личности*, первый из которых включает в себя 2 слота, а второй – 6 слотов.

5. Контексты, репрезентирующие в рамках дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» проведение интеллектуально-

творческого испытания, характерны лишь для русской лингвокультуры, и фреймирование их коммуникативного пространства отражает систему образования в России. Фрейм-сценарий данных контекстов обладает набором индивидуальных слотов, реализуемых в русской лингвокультурной картине мира. Макрофрейм «Интеллектуально-творческое испытание» представлен четырьмя микрофреймами, каждый из которых обладает своим набором слотов, совокупность содержания которых составляет его смысловую сущность: **состязание** (*соревнование, награждение, подготовка, оценивание*), **описание** (*предмет, статус, возраст, гендер, уровень*), **содержание** (*интеллект, творчество, креативность, вдохновение, одарённость, знания, одарённость, мышление, воображение, интерес, личностные характеристики*) и **ментор** (*личность наставника, личность родителя*).

6. Контексты дискурсивной деятельности в педагогическом дискурсе в массиве текстовых материалов, характеризующих работу с одарёнными детьми, представляют собой типические высказывания, обладающие специфическими содержательными и композиционными компонентами, обусловленные национальной спецификой и строящиеся на знаниях-рецептах, репрезентирующих стереотипные события и ситуации, относящиеся к коммуникативному пространству «Работа с одарёнными детьми». В русской лингвокультуре это устные (простые) контексты: *приветствие, поздравление, благодарность, представление, комментарий, приглашение*; устные (сложные) контексты: *семинар, совещание, пресс-конференция, презентация*; письменные (простые) контексты: *приказ, распоряжение, служебная записка, анкета, заявление, приглашение*; письменные (сложные) контексты: *отчёт, сайт, тренировочные материалы*.

Во французской лингвокультуре это жанр публицистической статьи в журнальном формате, включающий в себя 5 базовых блоков, таких как *предметный, когнитивный, рекомендательный, сопроводительный, результативный*, каждый из которых выполняет свою чётко обозначенную функцию.

Апробация. Основные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры французской филологии факультета романо-германской филологии и кафедры общего и славяно-русского языкознания филологического факультета Кубанского государственного университета, а также излагались в виде научных докладов на научно-теоретических и научно-практических конференциях различного уровня: международной научно-практической конференции (Краснодар, 2022), всероссийских научных конференциях (Краснодар, 2021; 2022; Майкоп 2021) в Кубанском государственном университете и в Адыгейском государственном университете. Основные положения исследования отражены в 9 научных статьях, три из которых представлены в журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

Структура работы. Работа состоит из введения, трёх глав, заключения и списка использованной литературы (294 источника).

Глава 1. Изучение педагогического дискурса в рамках дискурсологии, лингвокультурологии и когнитивистики

В последние десятилетия значительную популярность получили исследования, посвященные взаимосвязи языка и культуры, в результате чего все чаще современная лингвокультурология обращается к попыткам извлечения культурной информации, рассматривает, каким образом актуализируется культурное знание, которое содержат в себе лексические единицы. Основная цель таких исследований заключается в моделировании национальной картины мира посредством обращения к содержательной стороне лексических единиц.

Несмотря на сложности, с которыми сталкиваются лингвисты, занятые в данной области, среди которых в качестве основной можно обозначить проблему отсутствия единого толкования понятия концепта, интерес исследователей, связанный с возможностью реконструировать ментальное пространство групп и индивидов только возрастает, так же как и желание рассмотреть способы формирования ментальных пространств и особенности, закономерности их функционирования.

Обозначенные вопросы самым тесным образом связаны с дискурсологией, так как рассмотрение любой из указанных тем осуществляется в текстовом материале, что предполагает анализ не только языкового пространства, но и учёт значительного количества экстралингвистических факторов, влияющих как на выбор языкового знака (лексической единицы, синтаксической конструкции, стилистического средства и т.п.), так и на выбор того или иного функционального стиля изложения информации, а именно дискурс представляет собой то научное направление, которое занимается данными вопросами.

Таким образом, тесная взаимосвязь дискурсологии, культурологии и концептологии очевидна. Поскольку объектом нашего исследования являются особенности концептуализации одарённости в русском и французском

педагогическом дискурсе, рассмотрим ключевые понятия представленного исследования.

1.1. Педагогический дискурс в современной лингвистике

1.1.1. Дискурс: понятие и принципы анализа

В настоящее время изучение и использование термина «дискурс» довольно популярно во всех сферах человеческой деятельности. Бельгийский учёный Эрик Бюиссанс является «первооткрывателем», внедрившим этот термин в цикл научного языка. Учёным было предложено рассмотрение нового, дополнительного компонента к уже известному противопоставлению языка и речи. Так, в изданном в 1943 г. трактате «Язык и дискурс», мы встречаемся с данным понятием [Бюиссанс, 2016].

Широкое распространение понятия «дискурс» обусловлено изменениями в лингвистике, а именно возникновением структурной лингвистики и распространением структуралистской методологии. Так, вплоть до середины XIX столетия «дискурс» оставался синонимом для «речи» и «текста».

В то время структура языка рассматривалась в качестве формы, полной кодировок и ценных знаний о мире, расшифровать и узнать которые возможно только через понимание этой системы. Таким образом, именно матрица языка выступает в качестве средства построения и трансформации реальности.

Клод Леви-Стросс стал первым французским исследователем, чьи работы содержат опыты в области анализа дискурса, основанные на лингво-структурном подходе. Он отмечал, что мы можем наблюдать бесконечное количество вариаций виртуальной реальности, где она может быть преломлена и расценена совершенно по-разному [Леви-Стросс, 2006: 48].

Мишель Пешё (французская школа дискурс-анализа) выделял необходимость одновременного учёта как идеологических, так и лингвистических подходов при выполнении дискурс-анализа текста. Его

модель автоматического анализа дискурса основана на идее о том, что место, время и социокультурный фон имеют огромное влияние на условия производства дискурса [Pêcheux, 1969].

Специфичность трактовки Эмиля Бенвениста заключается в его определении термина «дискурс» в качестве сложной языковой структуры, которая превосходит объем предложения. Французский лингвист отмечает, что для данного понятия помимо признанных системно-знаковых особенностей характерны коммуникативные. Э. Бенвенист подчеркивает: «Вместе с предложением мы покидаем область языка как системы знаков и вступаем в другой мир, мир языка как орудия общения, выражением которого является дискурс» [Бенвенист, 2009: 61].

По словам Т.А. ван Дейка, понятие «дискурс» в широком смысле слова относится к форме употребления языка в рамках публичных выступлений, или более обобщенно – к разговорному языку в целом и способам его использования [Дейк, 1998: 1]. Исследователь обращает внимание на то, что, упоминаемый в средствах массовой информации, данный термин инкорпорирует не только способы языкового употребления, но и содержательную сторону той или иной сферы жизни, выражающуюся в философиях и идеях, конституирующих определенное направление мысли. Однако, по мнению Т.А. ван Дейка, толкование данного термина в рамках лингвистической науки требует более четкого определения, для получения которого ученые выделяют дополнительные компоненты, конкретизирующие его семантику – кто использует язык, как, когда и где. Характеристикой, заключающей в себе данные аспекты, является «коммуникативное событие» – акт коммуникативного взаимодействия как части более сложного социального явления, в рамках которого происходит обмен идеями и убеждениями. По мнению исследователя, данное понятие отражает один из наиболее важных аспектов дискурса – его интерактивный характер. Задачу же дискурс-исследования ван Дейк определяет как установление влияния способов языкового употребления на доносимые с его помощью идеи и убеждения (или

наоборот), а также определение того, какое влияние различные аспекты взаимодействия и сообщаемые концепции оказывают на речевое поведение человека. То есть, исследование дискурса также нацелено на разработку теорий о взаимозависимости способов языкового употребления, информативного содержания коммуникативного акта (доносимых идей и убеждений) и конкретного акта коммуникативного взаимодействия [Дейк, 1998].

Выраженность языка не только в разговорной форме, но и в письменной, обуславливает двойственный характер понятия дискурс. С одной стороны, его использование более конкретизировано и относится к определенному одиночному акту коммуникации или новостной статье. С другой стороны, термин дискурс приобретает более абстрактное значение и относится к типу социального явления в любой отрасли. Кроме того, термин дискурс может применяться для описания различных идеологий и философий [Дейк, 1998: 1].

В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова определяют дискурс как результат восприятия сообщения, смысл которого соответствует замыслу отправителя, т.е. как знания, полученные в результате коммуникативного акта [Костомаров, Бурвикова, 1999].

Лингвистический энциклопедический словарь даёт следующее определение: «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс — это речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990б: 136]. Данное определение также проводит четкое разграничение понятий «текст» как статичный продукт речевой деятельности человека и «дискурс» как его динамичное воплощение, рожденное в конкретной коммуникативной ситуации и модифицированное конкретными коммуникативными требованиями и внеязыковыми факторами, обуславливающими характер и

форму донесения сообщения до адресата. Подобное противопоставление наблюдается и в понимании В.В. Богданова, рассматривающего дискурс как «языковой материал в любой его репрезентации», а текст определяя как нечто более узкое по своему значению, ограничиваемое обязательным условием фиксации на том или ином информационном носителе [Богданов, 1993]. О динамичном характере дискурса говорит и Е.С. Кубрякова, указывая на то, что дискурс воспринимается адресатом в режиме реального времени, по ходу его порождения [Кубрякова, 2000]. Автономность и самостоятельность дискурса отмечают и самим Ф.Н. Блюхером, выделяющим в качестве свойств дискурса тот факт, что он создается с помощью использования слова, отличающегося устойчивостью употребления для номинации нового явления, после чего образуется словосочетание, которое впоследствии начинает существовать в языке автономно, отдельно от участников дискурса и от создавшей его ситуации [Дискурс-анализ..., 2016].

Подчеркивая разницу между дискурсом и текстом, А.Е. Кибрик и В.А. Плунгян говорят об обширности первого, заключающего в себе одновременно результат и процесс речевой деятельности [Кибрик, Плунгян, 2002].

Т.Г. Скребцова, суммируя попытки исследователей разграничить понятия «дискурс» и «текст» говорит о следующих критериях, лежащих в основе данного разграничения:

1) вовлечение компонента ситуативности, так как дискурс рассматривается как текст в совокупности с конкретной коммуникативной ситуацией,

2) оппозиция «диалог – монолог», иллюстрирующая интерактивный характер дискурса, подчеркиваемый Т.А. Ван Дейком, в противоположность монологическому характеру произведения (однако Т.Г. Скребцова говорит об условности данной оппозиции, ссылаясь на феномен интертекстуальности, введенный М.М. Бахтиным);

3) апелляция к понятию действия, отражающая идею Т.А. ван Дейка о социальном взаимодействии как об обязательном компоненте дискурса;

4) оппозиция процесс – продукт, динамичность – статичность, лежащая в основе большинства определений дискурса [Скребцова, 2020].

Говоря о классификации дискурса, Т.Г. Скребцова приводит следующие наиболее часто выделяемые типы:

- 1) устный, письменный, электронный дискурс;
- 2) бытовой и институциональный дискурс;

Наиболее частыми критериями для более подробной классификации являются: сфера употребления, участники и их цели.

Анализируя категории дискурса, В.И. Карасик представляет следующую классификацию: «1) конститутивные, позволяющие отличить текст от нетекста (относительная оформленность, тематическое, стилистическое и структурное единство и относительная смысловая завершенность); 2) жанрово-стилистические, характеризующие тексты в плане их соответствия функциональным разновидностям речи (стилевая принадлежность, жанровый канон, клишированность, степень амплификации/компрессии); 3) содержательные (семантико-прагматические), раскрывающие смысл текста (адресативность, образ автора, информативность, модальность, интерпретируемость, интертекстуальная ориентация); 4) формально-структурные, характеризующие способ организации текста (композиция, членимость, когезия)» [Карасик, 2004: 201].

А.А. Негрышев также выделяет определенные стандарты или принципы, определяющие структуру текста, его порождение и восприятие [Негрышев, 2014]. Исследователь также вводит понятие макроструктуры текста как «общей схемы его формально-содержательной организации, задаваемой дискурсом и воплощающейся в лингвостилистическом оформлении текстового целого» [Негрышев, 2014: 158].

А.А. Негрышев также говорит о дискурсивной доминанте текста – «преобладающей структурно-смысловой акцентуации текста, обеспечивающей его коммуникативную «уместность» и прагматическую эффективность в соответствующем типе дискурса» [Негрышев, 2014: 160].

Оба понятия исследователь связывает со стилистикой, делая вывод, что стилистика текста предоставляет методологический корпус, наделяющий дискурс «собственно лингвистическим» содержанием, а дискурс-анализ определяет ориентацию стилистики на функциональные параметры и макротекстовые структуры.

Идеи Ф. де Соссюра, высказанные в рамках структурализма как одного из направлений лингвистики, дали толчок к формированию дискурсивного анализа, базирующегося на идее о невозможности изучения языка в его отрыве от речи как его живой динамичной формы. Что, по мнению Е.С. Кубряковой с соавторами, провозгласило подчиненность всей языковой структуры его центральной коммуникативной функции [Краткий словарь..., 1996].

Размышляя об источниках дискурсивного анализа и различных подходах к нему, Д. Шифрин выделяет такие направления и дисциплины как лингвистическая прагматика, социолингвистика, отличающаяся интересом к изучению реального использования языка в контексте социального взаимодействия, этнография речи, описывающая культурные факторы, обуславливающие особенности коммуникативного поведения, интеракциональная социолингвистика, основным предметом исследования которой являлись межкультурные особенности и отличия в выражении коммуникативной интенции и интерпретации продукта коммуникации, разговорный анализ, нацеленный на исследование структуры бытового общения, структуралистские и семиотические исследования во Франции, когнитивная психология, изучающая особенности процессов восприятия, запоминания, хранения в памяти и воспроизведения информации, а также лингвистику текста, рассматривающую текст как один из уровней языка [Schiffrin, 1994].

Говоря о направлениях дискурс-исследований и понятии «анализ дискурса», Т.Г. Скребцова выделяет Бирмингемскую группу лингвистов, представляющую англоязычные традиции дискурс исследований и изучающую способы связи высказываний в потоке дискурса, процесс смены

коммуникативных ролей и введение новых тем. Французская школа дискурсивных исследований своей целью считала поиск «множественности и разнообразия смыслов» [Скребцова, 2020: 42].

В рамках современных дискурсивных исследований материалом для изучения служат устные и письменные выдержки реальных ситуаций общения для выявления фактического использования языка. При этом, как замечает Т.Г. Скребцова, первостепенная роль отводится именно материалу исследований, в то время как теоретическая база изменяется, расширяется и подтверждается на основе эмпирического материала. Предметом же исследования современный дискурс-анализ видит содержательную сторону коммуникации, учитывая как лингвистические, так и экстралингвистические факторы, большее внимание уделяя социальной стороне общения. Выделение социальной природы языка иллюстрирует функциональную направленность дискурсивного анализа и его практический характер.

По мнению Т.А. ван Дейка, основными компонентами дискурс анализа являются использование языка, когниция и взаимодействие в определенных социокультурных контекстах. По мнению исследователя, в рамках каждого из этих элементов в ходе дискурсивных исследований выделяются различные уровни, единицы и конструкции, объясняются стимулы их использования, а также формулируются правила и стратегии их нормативного и фактического употребления. Исследователь выделяет значимость дискурсивного анализа и его потенциала в выявлении многих социальных и ментальных явлений для многих гуманитарных и общественных дисциплин и приходит к выводу о том, что дискурс анализ является самостоятельной междисциплинарной областью знаний, со своими собственными объектами исследования, теориями, методами и принципами [Дейк, 1998].

В качестве базовых принципов дискурсивного анализа Т.А. ван Дейк выделяет:

- 1) Естественный и живой характер исследуемых текстов (устных и письменных);

- 2) Наличие контекста;
- 4) Исследование дискурса как практик участников устной и письменной коммуникации, выступающих в качестве представителей различных групп, институтов и культур;
- 5) Последовательность и линейность;
- 6) Наличие категорий участников дискурса;
- 7) Конструктивность (потенциальная возможность последующего использования дискурсов и их единиц для формирования иерархической структуры более сложных и обширных дискурсов);
- 8) Разложение дискурса на различные уровни и аспекты (измерения), представляющие собой различные типы явлений, составляющих дискурс (звуки, формы, значения, и т.д.);
- 9) Взаимосвязь значения и функции;
- 10) Наличие правил;
- 11) Наличие стратегий;
- 12) Общественное познание и его фундаментальная роль в процессах воспроизведения и понимания письменных и устных текстов [Дейк, 1998];

С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак и Е. Веттер, резюмируя основные принципы критического дискурс-анализа (КДА), выделяют следующие положения:

- 1) междисциплинарный характер, обусловленный его ориентированностью не на сам язык и его использование, а на языковой характер культурных и общественных процессов;
- 2) фокус на власть;
- 3) взаимосвязь и взаимозависимость от общества и культуры, одновременно формирующих дискурс и являющихся продуктом дискурса;
- 4) исторический характер, обусловленный контекстуальностью и интертекстуальностью как одними из ключевых характеристик дискурса;
- 5) «социо-когнитивно опосредованная» связь с обществом;
- 6) «интерпретативный и объяснительный» характер;

7) практическая направленность [Методы анализа текста..., 2009: 199];

Таким образом, общими положениями приведенных классификаций базовых принципов критического дискурс-анализа, являются его неоспоримая контекстуальность, обусловленная динамичным характером анализируемого явления и его подчиненностью коммуникативной ситуации и ее участникам. Данная характеристика дискурса неразрывно связана с еще одним положением, объединяющим исследуемые классификации – невозможность существования дискурса вне общества, без которого невозможно осуществление когнитивных процессов. Исследователи также едины в подходе к дискурс-анализу как к самостоятельной междисциплинарной области знаний, сосредоточенной на изучении роли и функций языка в процессах социального взаимодействия, а не как изолированной и статичной системы знаков (Антонова, 2007; Бариев, 2004; Димова, 2004; Елухина, 2003; Каплуненко, 2007; Клушина, 2011; Коротеева, 1998; Макарова, 2008).

Билатеральный характер связи языка и общества отмечает и Н. Фэркло, рассматривая первый как явление, облегчающее и определяющее характер социальных коммуникаций. В основе идей исследователя лежат положения мультифункциональной лингвистики о трех основных функциях текста: функции представления, межличностной функции и текстуальной функции. Подобная многофункциональность языка составляет основу его утверждения о социально конституирующем характере текстов и дискурса, так как они участвуют в процессе создания «социальной идентичности», «социальных отношений», а также системы знаний и убеждений [Fairclough, 1995].

Сложность и многогранность дискурса проявляется и в факте сосуществования различных типов дискурса в рамках одного социального института, несмотря на всю многоаспектность лежащих в их основе норм и конвенций. Рассматривая данную проблему, Н. Фэркло вводит понятие «дискурс-строй», стоящее за «совокупностью типов дискурса в некой области и взаимоотношения между ними» [Fairclough, 1995: 203]. Внутри данной совокупности ученый выделяет дискурсы (продукты речевой деятельности

человека принадлежащие к определенной сфере деятельности) и жанры (способы деятельности, определяющие форму дискурса). Говоря непосредственно о процедуре дискурс-анализа Н. Фэркло выводит его три составляющие: изучение текстового уровня (способов и форм реализации содержания), проводимое с помощью лингвистического анализа текста); изучение уровня дискурсивной практики (связи между текстом и сферой социальной деятельности, к которой он принадлежит), определяемой «социо-когнитивными аспектами производства и интерпретации текста» [Fairclough, 1995: 205]; изучение социальной практики (коммуникативной ситуации, институционального контекста, участников коммуникации), концентрирующееся на рассмотрении вопросов власти и идеологии.

Таким образом, необходимо отметить, что при проведении дискурс-анализа определяющими факторами, представляющими наибольший интерес, являются коммуникативная ситуация как дискурс-контекст, участники коммуникации как основные исполнители когнитивных и интерпретационных процессов, и лингвистическое оформление дискурса как отражение личности и социального статуса автора, его интенций и способов их достижения.

1.1.2. Педагогический дискурс как объект исследования в теоретической лингвистике

Само понятие «педагогический дискурс» появилось в 1970-х годах, и описывалось как речевая деятельность, основанная на контексте и социальных условиях. Исследованием педагогического дискурса занимаются многие российские лингвисты, такие как В.И. Карасик, Т.В. Ежова, Д.В. Макарова, О.В. Коротеева и др. Анализ научных работ вышеуказанных авторов позволил выделить ряд характеристик понятия «педагогический дискурс».

Т.В. Ежова считает, что «педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система, функционирующая в образовательной

среде, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую образования...» [Ежова, 2011: 54].

А.Р. Габидуллиной было выделено определение «учебно-педагогический дискурс», суть которого заключается в наличии таких особенностей как целенаправленно-выстроенная учебная деятельность, коммуникативное и социальное взаимодействие. Также Габидуллина А.Р. отмечает, что общение участников здесь происходит непосредственно при использовании клишированных текстов, характерных именно для данного дискурса [Габидуллина, 2011: 6].

Согласно схеме, представленной В.И. Карасиком в труде «Языковой круг: личность, концепты, дискурс», «педагогический дискурс необходимо анализировать по следующим компонентам: цель, участники, хронотоп, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы» [Карасик, 2002: 209].

В первую очередь следует отметить, что по своей форме педагогический дискурс относится к институциональному типу, а по содержанию – к личностно-ориентированному.

Цель педагогического дискурса представляет собой социализацию индивида. Так, главной задачей выступает помощь ребенку в том, чтобы научиться существовать в коллективе, понять и применять установленные правила и нормы поведения, а образовательная сфера является наиболее подходящей системой. В процессе социализации индивид усваивает и приобретает различные нравственные принципы, ценности, моральные качества. Здесь происходит не только формирование личности, но и «примеривание» такой социальной роли как «ученик», где от него требуется соответствие и выполнение заданных правил. В данном контексте мы видим, что под социализацией подразумевается, как формирование ключевых компетентностей у участника образовательного процесса, так и становление полноценной личности.

Владимир Ильич Карасик отмечает, что «основными участниками институционального дискурса являются представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты)», а также у дискурса возможно «множество измерений» [Карасик, 2000: 10]. Согласно данному утверждению, в качестве основных участников педагогического дискурса необходимо рассматривать представителя образовательного учреждения (например, учитель) и участника образовательного процесса (например, ученик), а в качестве ключевого концепта – обучение.

Педагог всегда отличается компетентностью, стремлением и умением понять учащегося, наладить с ним контакт для успешной передачи необходимой информации. В данном случае адресант успешно создает тексты в соответствии с внутренними потребностями и желаниями, необходимостью [Гленкопачева, 2015: 57]. Поэтому педагог – главный инициатор любой речевой ситуации, так как власть сосредоточена в его руках.

Следует отметить, что, рассматривая дискурс с позиции институционального вида, всегда видно присутствие сопоставления личности и ее места в соответствующем институте. В педагогическом дискурсе прослеживается повышенная взаимосвязь статуса и личностного компонента [Бариев, 2004]. Равностатусное направление характеризуется равным положением участников в обществе (например: коммуникация коллег на совещании; обсуждение домашнего задания среди одноклассников). Совершенно иначе трактуется разностатусное направление, где процесс педагогического содействия происходит между различными представителями данного института (например: речь директора на школьном мероприятии).

Говоря об учителе, В.И. Карасик подчеркивает необходимость выделения характеристик учителя как социального типа, формирующих определенную смысловую и стилистическую парадигму. Характеристика учителя включает в себя значительное количество параметров, которые необходимо учитывать. К ним относятся: тип учебного заведения (школа, колледж, лицей, техникум, вуз), квалификационная категория или учёное

звание (первая категория, высшая категория, доцент, профессор), преподаваемая дисциплина (язык, литература, математика, история, география и т.д.), возраст, стаж работы, черты характера, семейное положение и многое другое [Карасик, 1999].

Говоря об учащихся, В.И. Карасик отмечает, что здесь количество наименований значительно меньше, чем наименований учителей. Причём он считает это вполне логичным явлением, так как агенты института всегда обозначаются более детально, чем клиенты. К основным параметрам учащихся относятся: статус (школьник, студент, магистр), возраст, семейное положение – полная/неполная семья), способности к обучению и т.д.

Невозможно не согласиться с данным утверждением. При этом также хотелось бы отметить мнение и других исследователей, которые, говоря о современном образовании, отмечают, что дискурс выходит за рамки привычного общения лишь учителя и ученика, так область работы педагога происходит и во взаимодействии с коллегами, находясь в научном сообществе, и во время общения с родителями, которое стало более активно, чем ранее (Антонова, 2007; Бариев, 2004; Габидуллина, 2011; Ежова, 2011 и др.).

Хронотопом педагогического дискурса, по мнению В.И. Карасика, является закрепленное для учебного процесса время (например, урок), а также соответствующее место (например, класс), где и происходит сам процесс обучения. Помимо этого, диалог, происходящий во внеклассное время между преподавателем и учащимся, также включен в педагогический дискурс за счет сохранения характерных для него норм. Так, образовательная система в РФ основана на определённых правилах поведения учащихся любой категории и обеспечивается зафиксированными школьно-студенческими ритуалами (приветствие учителя, ведение дневника, проведение родительских собраний и т.п.).

Педагогический дискурс преследует определённые цели: обучающая, воспитательная, приобщение к культурным, политическим и социальным ценностям, оценочная и т.д. Данные цели определяют и ценности

педагогического дискурса: высокие жизненные ценности: нравственные, социальные, политические, религиозные и научные.

В.И. Карасик выделяет в педагогическом дискурсе пять основных коммуникативных стратегий: «объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая» [Карасик, 2002: 213].

Данные стратегии чаще всего применяются на уроках, здесь можно отметить и объяснительный монолог, и формулировку вопроса, и оглашение требований к заданию.

Объясняющая стратегия характеризуется передачей информации, знаний, при этом она должна соответствовать степени образованности учащихся. То есть главная цель данной стратегии – максимально простое, понятное и четко-сформулированное объяснение для детей, чему способствует употребление знакомой ученикам лексики. Данная стратегия может проявляться на любом из этапов занятия [Бейлинсон, 2001].

Оценивающую стратегию можно отличить с помощью активного использования клише, которые помогают выразить оценку деятельности учащихся, их работе. Для того, чтобы адресант всегда мог объективно дать оценку знаниям ученика, существует оценочная шкала, где отмечены различные требования для каждого этапа [Билык, 2013].

Контролирующая стратегия имеет целью определение качества усвоения изученного материала, а также стимулирует учеников, имеющих положительный результат, на дальнейшую успешную учебную деятельность.

Стратегия содействия – это взаимный, единодушный и сплочённый поиск обучающего и обучаемого тех проблем, которые встречаются на пути приобретения знаний. Применение данной стратегии помогает учителю восполнить пробелы знаний учащегося и определить задачи для дальнейшей работы, а также наладить контакт с ребенком [Коротеева, 1998].

Зачастую содействующую и контролирующую стратегии рассматривают как единое целое, однако это вовсе не так. Разница заключается в том, что контролирующая стратегия выполняет функцию

контроля, проверяет степень знаний, в то время как содействующая стратегия определяет способы разрешения возникших трудностей.

Задачей организующей стратегии выступает правильное построение всего процесса обучения, начиная от выполнения упражнения со всем классом, заканчивая совместной работой учащихся и учителя к выступлению на школьном мероприятии, празднике.

Жанры педагогического дискурса разнообразны и во многом зависят от целей и стратегий данного типа дискурса. К ним относятся: урок, прения, диалог, дебаты, беседа, реферат, диспут, дискуссия и многие другие разновидности педагогической деятельности того, кто обучает. Причем основные жанры педагогического дискурса, в свою очередь, подразделяются на типы, такие как урок-дискуссия, комбинированный урок и др. Следует ещё раз подчеркнуть, что каждый жанр педагогического дискурса напрямую связан с его стратегиями.

Важным является и рассмотрение речи педагога в качестве агента образовательного института. В идеале речь учителя должна отличаться точностью, ясностью, богатым словарным запасом. В. И. Карасик отмечает, что можно «измерить» данную речь с помощью подсчета актуализаторов стратегии [Карасик, 2002: 220].

К характерным признакам речи учителя можно отнести способность выделить существенное и значимое из потока материала, умение представлять информацию в подробном и достаточном объеме, а также уверенность, четкость и убежденность.

Прецедентные тексты педагогического дискурса также крайне разнообразны и включают в себя значительное количество самых разнообразных материалов: учебники, учебные пособия, правила поведения в школе, школьный устав, устав ВУЗа, хрестоматии, приказы и многие другие материалы, к, отражающие взаимоотношения между педагогом и учащимся.

В качестве дискурсивных формул выделяют следующие выражения: «Садись, два!»; «К доске пойдет...»; «Где твой дневник?» [Карасик, 2002: 221].

Все вышеупомянутые фразы вызывают определённые эмоции и действия у учащихся.

Таким образом, нами было замечено, что педагогический дискурс как вид институционального дискурса обладает явными отличительными характеристиками, а главными его компонентами являются цель, ценности, участники коммуникации, хронотоп, стратегии, жанры и прецедентные тексты.

Поскольку текстовые материалы педагогического дискурса крайне разнообразны и включают в себя информационный материал, касающийся самых разнообразных тем педагогики, образования, воспитания, обучения и работы как с детьми, так и со школьниками самых разных возрастов, в рамках педагогического дискурса можно выделить множество коммуникативных пространств, каждое из которых будет функционировать в рамках своего дискурса как самостоятельная научно-профессиональной деятельность.

Предметом настоящего исследования является дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» как самостоятельный дискурс, обладающий всеми компонентами присущими институциональному дискурсу, что позволяет считать его динамичным феноменом педагогической картины мира, который обладает особым типом вербального пространства (см. 2.1.).

1.2. Лингвокультура как отражение менталитета нации

Прежде чем говорить о культуре в связи с лингвокультурологией, мы представим историю возникновения культуры, взгляды на определение культуры, а также подходы к изучению культуры. Говоря о существовании и развитии культуры, нельзя не упомянуть истоки её возникновения. Природа развивалась в двух направлениях: удовлетворение материальных потребностей и удовлетворение духовных потребностей. Первое направление

реализовалось в возникновении цивилизации, а второе и есть сама культура, обладающая символической сущностью.

Слово «культура» произошло от латинского слова *colere* – «возделывание, воспитание, развитие, почитание, культ» [Маслова, 2001]. С древнейших времен культурой считали «целенаправленное воздействие человека на природу, изменение природы в интересах человека, т.е. возделывание земли» [Маслова, 2001]. Начиная с 18 века, культурой считали всё, что являлось результатом деятельности человека.

Начиная с 20 века, исследователи и ученые начали рассматривать культуру как особую совокупность идей и ценностей этноса. Ценности – это основа любой культуры (в подтверждение можно привести концепт *веры, рая, ада* и т.д.). Однако таким ценностно-окрашенным понятием может стать любой материальный объект (впоследствии такой объект переходит в разряд концепта).

Понятие культура, существующее в наше время, обозначает как целенаправленное изменение человеком природы, так и всё, что является результатом человеческой деятельности.

Л. Уайт в своем труде «Избранное: наука о культуре» отмечает, что с момента появления цивилизации люди пытались объяснить факторы появления и распространения культур, и что на них влияет. Так, одни связывали появление культуры этносов с влиянием окружающей среды, другие говорили о врожденных особенностях психики индивида, о разнице в темпераментах. Существование таких взглядов объяснялось тем, что культура рассматривалась только в связи с человеком. Однако позднее ученые пришли к выводу, что культура – «это континуум, поток событий, свободно текущий сквозь время от одного поколения к другому, а в горизонтальном направлении – и от одной расы или среды обитания к другой расе или среде» [Уайт, 2004]. То есть, культура – это нечто отдельное от человека, но в то же время, связанное с ним; в ней действуют свои законы и правила.

Сегодня существует огромное количество различных дефиниций понятия культура, что объясняется трудностями культурологии, связанными с аппаратом методологии данной науки. Культура обладает так называемой антиномичностью, т.е. с появлением каких-то качеств появляются полярные уже существующим качества. Так, в процессе социализации человек приобщается к социуму, но в то же время происходит процесс индивидуализации: человек отделяется от общества, концентрируется на себе [Маслова, 2001].

A.L. Kroeber в своем труде “Culture. A critical review of concepts and definitions” пишет, что культура существует во внешнем и внутреннем воплощениях, представляя собой самобытные достижения этносов; культура – это прежде всего традиции, которые существуют как уже нечто воплощенное в жизнь, или же как что-то, что только предстоит воплотить:

“Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action”
“Культура состоит из образцов, явных и неявных, поведения, приобретаемых и передаваемых с помощью символов, составляющих отличительные достижения человеческих групп, включая их воплощения в артефактах; существенное ядро культуры состоит из традиционных (т.е. исторически выведенных и отобранных) идей и особенно связанных с ними ценностей; культурные системы, с одной стороны, должны рассматриваться как продукты действия, с другой - как обуславливающие элементы дальнейших действий” [Kroeber, 1952].

Согласно Ю.М. Лотману, культура – это «совокупность ненаследственной информации, которую накапливают, хранят и передают разнообразные коллективы человеческого общества» [Лотман, 2002].

На сегодняшний день существует ряд подходов к изучению, определению культуры. В.А. Маслова выделяет следующие подходы как основные: описательный, ценностный, деятельностный, функционистский, герменевтический, нормативный, духовный, диалогический, информационный, символический и типологический [Маслова, 1997].

Ценностный подход рассматривает культуру как ряд материальных и духовных ценностей. Согласно интерпретации М. Хайдеггера, представленной В.А. Масловой, лучшие образцы (идеалы) ценностей в культуре создаются через культивирование высших человеческих достоинств [Маслова, 1997]. Однако данный подход оставляет без внимания негативные, отрицательные проявления культуры, а потому считается недостаточным.

Деятельностный подход представляет культуру в качестве ряда средств и результатов человеческой деятельности. В связи с этим стоит упомянуть марксистскую теорию культуры; согласно ей, культура предстает как способ человеческой деятельности. Этой концепции придерживались такие ученые, как Э. Маркарян, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов.

Функциональный (технологический) подход толкует культуру как специфический способ деятельности, т.е. культура предстает в качестве функций (речь идет о функциях, которые культура выполняет в обществе: информационную, адаптивную, коммуникативную, регулятивную, нормативную, оценочную, интегративную и т.д.).

Герменевтический подход представляет культуру как совокупность текстов, или механизм, создающий совокупность текстов (М.Ю. Лотман). В контексте культуры тексты предстают как вместилище полезной информации, о которой должны узнать другие поколения, а также как нечто уникальное, созданное автором и которое человечество обязано сохранить, потому что это – «культурный» след. Однако у такого подхода существует существенный недостаток: тексты воспринимаются довольно неоднозначно.

Нормативный подход репрезентирует культуру как систему правил, влияющих на жизнь людей, определяющих некоторые явления. Так, Ю.М.

Лотман и Б.А. Успенский видят в культуре наследственную память социума, находящую воплощение в системе норм и правил [Лотман, 2002].

Духовный подход соотносит культуру с духовной жизнью общества, представляя культуру как результат такой духовной жизни. Существенный недостаток в этом подходе – сужение понятия культура до духовной составляющей при обязательном наличии материальной.

Диалогический подход касается понимания культуры, связанного с взаимодействием нескольких культур; все культуры находятся в постоянном диалоге между собой. Данная концепция была разработана М.М. Бахтиным и подвержена более углубленному изучению в работах В.С. Библера. Культура по В.С. Библеру – это «форма общения индивидов» [Библер, 1991]. Индивиды, а также сами культуры взаимодействуют между собой посредством текста. Более того, в самих культурах можно найти «следы» такого диалога в виде заимствований в языке или каких-либо реалий, явлений культуры.

Символический подход делает акцент на таком компоненте культуры, как символ. Так, некоторые культурные элементы могут стать важными для каких-либо этносов, в результате чего становятся символами: щи, самовар, лапти (данные элементы важны для русского этноса), овсянка – для англичан, колбаса и пиво – для немцев, спагетти – для итальянцев и т.д.

Типологический подход предполагает восприятие культуры других народов через призму своей собственной. Однако существуют сопряженные с данным подходом особенности. Из-за этой особенности у иммигрантов в первые полгода жизни в другой стране обычно возникает «культурный шок». Понятия другой культуры могут сильно отличаться от культуры определенного этноса, а это осложняет процесс общения с представителями других этносов.

Один из взглядов на культуру, сформулированный Э. Вольфом, представлен А. Вежбицкой в книге «Семантические универсалии и описание языков». Э. Вольф полагает: «Поскольку можно показать, что все культуры взаимосвязаны и постоянно обмениваются принадлежностями, ни одна

культура не бывает «обязана гению одного народа» [Вежбицкая, 1999]. То есть, на самом деле, все культуры связаны между собой и перетекают одна в другую.

Каждый из проанализированных выше подходов представляет какие-то качества культуры. Из всех перечисленных выше понятий мы выделяем следующие основные качества культуры:

- 1) Культура – это обычаи и традиции, наследуемые социумом в определенном этносе.
- 2) Культура – это материальные и духовные достижения человечества.
- 3) Культура – это духовная составляющая любого этноса, а именно составляющих его социумов.
- 4) Культура – это диалог культур.
- 5) Культура одного этноса – это средство восприятия культур других этносов.

Отметим, что Ю.М. Лотман выделяет две основные функции культуры; с одной стороны, культура служит практическим целям, с другой – она хранит и передает информацию. Ключевая функция при этом – информационная [Лотман, 2002].

Состав культуры гораздо сложнее, чем природы, например. Есть культура материальная и духовная, культура внешняя и внутренняя, культура личности и культура этноса, а также отраслевой тип культуры (например, правовая, художественная культура).

Давно существует проблема взаимодействия языка, культуры и этноса. Наиболее известны идеи В. фон Гумбольдта, утверждавшего, что язык – это «народный дух», «само бытие» этноса. Именно язык представляет человеку культуру, погружает его в нее. Возникшее направление неогумбольдтианства основывалось на осознании тесной связи между языком и культурой, а ответвлением этого направления стала широкоизвестная школа Сепира-

Уорфа, имеющая своим центральным постулатом следующее утверждение: мышление зависит от языка.

Культура упорядочивает и формирует мысли языковой личности, а также образует языковые категории и концепты. Изучение культуры через язык – вот что занимало умы ученых, и к чему впоследствии пришла наука. Язык «не только связан с культурой: он растет из нее и выражает ее» [Маслова, 2001]. Язык используется для создания творений материальной и духовной культуры. Поскольку «культура» – базовое понятие культурологии, все эти открытия влияли на формирование последней. В России культурология сформировалась как самостоятельная наука в 60-е годы 20 века. Данная наука, так же как и теория культуры, философия, занимается изучением культуры через изучение ее ценностей, рассматривает ее строение, развитие, функции.

М.М. Ангелова в своей статье «Концепт в современной лингвокультурологии» отмечает, что сегодня существует тенденция «изучения языка как продуктивного способа интерпретации человеческой культуры» в лингвистике [Ангелова, 2004]. Объясняется это тем, что язык является средством описания, характеристики различных явлений, связанных с жизнью человека – мыслей и чувств человека, явлений человеческой психики, да и самой этнокультуры в целом. Данный подход к изучению культуры через лингвистику начинается в 20 веке с появления антропоцентрической парадигмы, определяющей вектор исследований в лингвистике: всё в языке связано с человеком и направлено на него. «Антропоцентрическая парадигма – это переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке» [Маслова, 2001].

В связи с этим в 90-е годы появилось два направления: когнитивная лингвистика и лингвокультурология [Суржанская, 2011]. Когнитивная лингвистика связана с изучением взаимодействия языка и мышления, язык здесь – механизм когнитивный, а лингвокультурология – исследует взаимодействие языка и культуры. Так, согласно Л. Ельмслеву (с которого и

началось формирование направления культурологической лингвистики), язык помогает познать не только какую-то определенную личность, её жизнь, но и жизнь целого поколения. Существует ряд лингвистических дисциплин, среди которых выделяют наиболее «культуроносные» [Маслова, 2001]: этнолингвистика, лексикология, стилистика, фразеология, семантика, теория перевода и многие другие.

Мы хотели бы обратить внимание на этнолингвистику и социоллингвистику, которые тесно связаны с лингвокультурологией. Последняя изучает культуру этноса (а это означает связь с этнолингвистикой) а значит, и самого общества (отсюда проистекает связь с социоллингвистикой). Так, согласно В.Н. Телия, лингвокультурология – это раздел этнолингвистики [Телия, 1996]. Согласно В.А. Звегинцеву, этнолингвистика – это направление, занимающееся изучением взаимосвязи языка и культуры, а также народных обычаев, структурой социума и самой нации [Звегинцев, 1964]. Однако современная этнолингвистика изучает лишь определенные культурно-исторические комплексы. Очевидно, это связано со значимостью данных комплексов по отношению к культуре и истории этноса.

Обратимся к истокам появления этнолингвистического направления: в Европе – от В. фон Гумбольдта, в Америке – от Ф. Боаса, Э. Сепира, Б. Уорфа. В России значимы работы Д.К. Зеленина, Е.Ф. Карского, А.А. Шахматова, А.А. Потебни, А.Н. Афанасьева и других. В этнолингвистике выделено два направления, одно из которых связано с восстановлением этнической территории с опорой на язык. Второе направление занимается реконструкцией культуры этноса (материальной и духовной) с помощью изучения данного языка.

Почему же и восстановление этнической территории, и реконструкция культуры этноса – всё напрямую связано с исследованием языка? Оказывается, причина в следующем. Культура каждого этноса в отдельности обладает своеобразием: люди по-разному едят, отдыхают, говорят в определенных обстоятельствах, и многое другое. Неудивительно, что все эти

особенности этноса находят свое выражение в языке. Так, например, поскольку русские люди более эмоциональны и теплы в личностных взаимоотношениях, «русский язык уделяет эмоциям гораздо больше внимания (чем английский) и имеет значительно более богатый репертуар лексических и грамматических выражений для их разграничения» [Вежбицкая, 1999]. Что касается социолингвистики, основной аспект изучения – это специфичность языка социальных и возрастных групп; данная наука также изучает отношения между языком и обществом, т.е. языком и культурой, историей. Итак, этнолингвистика занимается изучением взаимосвязи языка и культуры, а также самого этноса, его обычаев. Социолингвистика изучает специфичность языка социальных и возрастных групп (значит, эта наука имеет более узкую специализацию, представляет собой лишь «сектор» этнолингвистики).

В развитии лингвокультурологии можно выделить два периода: первый связан с возникновением предпосылок развития науки (В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Э. Сепир и другие); второй период был ознаменован оформлением лингвокультурологии как самостоятельной науки. Поскольку наблюдается стремительная динамика развития науки, В.А. Маслова предполагает появление третьего периода развития лингвокультурологии: наука станет фундаментальной, междисциплинарной.

Э. Бенвенист в свое время прогнозировал появление данной науки. Согласно ученому, лингвокультурология должна будет сформироваться «на основе триады – язык, культура, человеческая личность»; что касается лингвокультуры, то она словно линза, помогающая распознать ученому материальную и духовную природу этноса [Бенвенист, 2009].

Термин «лингвокультурология» появился благодаря работам фразеологической школы В.Н. Телия, а также работам Ю.С. Степанова, А.Д. Арутюновой, В.А. Масловой, В.В. Воробьева, В. Шаклеина и многих других.

Итак, лингвокультурология – это «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную

структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [Воробьев, 2008].

Лингвокультурология – гуманитарная дисциплина, занимающаяся изучением материальной и духовной культуры, которая была зафиксирована в национальном языке и воплотилась в языковых процессах.

Лингвокультурология описывает взаимосвязь языка и культуры, а также языка и этноса. Данная наука в первую очередь занимается изучением обычаев, традиций, мифов, т.е. изучает саму культуру, а не цивилизацию. Однако не все ученые придерживались этого взгляда.

Обратимся к объекту и предмету исследования лингвокультурологии. Объект исследования – это лингвокультура, т.е. «воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых процессах культура» [Красных, 2011].

Предмет исследования – это сами языковые единицы, которые с течением времени закрепили за собой символическое, метафорическое, эталонное значение в культуре; данные языковые единицы являются обобщенным культурным опытом народа. Сюда относятся пословицы, поговорки, метафоры, фразеологизмы, легенды, символы и многое другое.

Предмет изучения современной лингвокультурологии – это изучение культурной семантики языковых знаков, образующейся при взаимодействии языка и культуры (каждая языковая личность одновременно является культурной личностью).

Одним из важнейших аспектов изучения лингвокультурологии являются культурные концепты. Это абстрактные понятия, семантика которых несет культурную информацию.

К основным задачам лингвокультурологии относятся:

- 1) выявление способов проявления культурно маркированных сигналов;
- 2) уточнение понятия культурной коннотации;

3) разработка типологии культурных коннотаций [Телия, 1999].

Подобный тип задач является «общим», или общеэпистемологическим, в то время как существуют еще частные задачи, к которым относятся проблемы перевода с одного языка на другой, составление словарей, опирающихся на культурную информацию, и многое другое.

По мнению А.Т. Хроленко, лингвокультурология должна заниматься не только изучением взаимодействия каких-то явлений культуры с языковыми явлениями, но и также определять алгоритмы взаимодействия и влияния языка и культуры, которые связаны с человеком [Хроленко, 2009].

Извлечение культурной информации – сложный процесс; она словно скрывается за языковыми значениями. Так, В.Н. Телия (Телия, 1995) предлагает анализировать национально-культурные смысловые языковые единицы изнутри языка, с внутренней стороны. Однако, помимо этого подхода, следует использовать полярный ему: языковые факты следует интерпретировать с точки зрения внешнего наблюдателя. Современное изучение лингвистики предполагает обязательное изучение лингвокультурологии, потому как многие вещи, явления в жизни этноса объясняются культурными причинами.

Обратимся к методологии лингвокультурологии [Телия, 1995]. Она представлена тремя уровнями:

- 1) философская методология;
- 2) общенаучная методология;
- 3) частная методология.

Философская методология находится на самом высоком уровне: важны законы, нормы, принципы, представленные греческими и римскими философами, а также философами более позднего времени (Гераклитом, Платоном, Кантом, Ницше и т.д.). Это законы единства и противостояния противоположностей, категории общего, частного и отдельного и многое другое.

Общенаучная методология – это совокупность методов изучения, используемых в разных науках; сюда относятся наблюдение, эксперимент, интерпретация. Интерпретация – это один из методов, который мы применяем в работе. Общенаучная методология обогащается вместе с развитием науки, т.к. появляются новые методы изучения.

Частная методология включает в себя методы определенной науки, в нашем случае – лингвокультурологии.

Методы лингвокультурологии – это все те стратегии, приемы, направленные на изучение взаимосвязи языка и культуры. Поскольку лингвокультурология – это область, находящаяся на пересечении нескольких наук (таких, как культурология, языкознание и другие, занимающиеся изучением культуры и языка), то в ней используются методы исследования, характерные для всех этих областей (хотя их применение и выборочно).

В конце 20 века в Москве появились следующие лингвокультурологические школы:

1) Школа лингвокультурологии Ю.С. Степанова (по своим методам близкая школе Э. Бенвениста). Задача этой школы – презентация постоянных категорий культуры в аспекте диахронии. Используя тексты различных эпох, ученые проводят подтверждение смыслов категорий культуры. Данная стратегия используется для того, чтобы исключить любую субъективность.

2) Школа Н.Д. Арутюновой рассматривает и изучает универсалии культуры (а именно, универсальные термины культуры), которые содержатся в текстах различных времен и народов. Все эти термины создаются объективно, с позиции внешнего наблюдателя.

3) Московская школа лингвокультурологического анализа фразеологизмов (MSLCFraz) – школа, основанная В.Н. Телия. В этой школе изучают языковые явления с точки зрения реальных носителей языка, т.е. через субъект языка и культуры. Похожей концепции придерживалась и А. Вежбицка, занимавшаяся изучением *Lingua mentalis* – ментальной лингвистики – имитации ментальных состояний говорящих.

4) Школа лингвокультурологии в Российском университете дружбы народов (В.В. Воробьев, В.М. Шаклеин и прочие), в которой развивали концепцию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова.

Говоря о концепте в рамках лингвокультурологии, отметим: одна из основных категорий лингвокультурологии – «картина мира» – это все образы, которые складываются у человека о действительности, а точнее, совокупность этих образов. Каждая картина мира состоит из образов (перцептивных компонентов) и понятий (логических компонентов). Образы – это «картины, сформированные в сознании»; образы формируются из зрительных, слуховых, обонятельных, осязательных и вкусовых представлений, бывают четкие и размытые [Карасик, 2002].

Картина мира может быть коллективной, индивидуальной, обыденной (наивной), научной. Языковая картина мира является объективным отражением восприятия народом окружающего мира, но носит творческий, субъективный характер, поскольку в ней присутствует человеческий фактор.

В.И. Карасик выделяет следующие свойства языковой картины мира:

- 1) Имена концептов;
- 2) Неравномерная концептуализация сфер жизни этноса, являющихся приоритетными, и находящимися на периферии;
- 3) Специфическая комбинаторика ассоциативных признаков концептов;
- 4) Специфическая квалификация определенных предметных областей;
- 5) Специфическая ориентация областей на ту или иную сферу общения [Карасик, 2002: 215].

Помимо языковой картины мира, выделяют концептуальную. Однако говорить о ней можно только в том случае, если концептуализируемая область жизни получает вербальное воплощение в языке, то есть в том случае, если эта область жизни представлена вербализированными концептами. Важно, что, как отмечает Ф.Г. Самигулина в своей статье «Концептуальная картина мира

и специфика ее формирования», концепт формируется в определенной культурной среде [Самигулина, 2010].

Концептуализация действительности осуществляется через обозначение явления, потом его выражение и описание. Обозначение – это выделение того, что характерно для данной культуры, и награждение его специальным знаком. В мире предметов с помощью обозначения предмет выделяется среди остальных, приобретает свое место в мире предметов. Обозначение обладает несколькими степенями точности: стандартное, генерализирующее, уточняющее, специальное уточняющее. Стандартное и уточняющее обозначения относятся к бытовой, наивной картине мира, включающей такую же концептуализацию. Остальные обозначения относятся к специальной сфере общения. Если же речь идет об абстрактных сущностях, то они обозначаются через свои свойства, которые получают имя.

Итак, картины мира, которыми обладают люди, отличаются по объему и смысловому наполнению. В связи с этим ученые, занимающиеся когнитивной лингвистикой, выделили понятие «объем концепта». Существуют понятия концепта-максимума и концепта-минимума. Первое представляет концепт, полный и разнообразный в своем информационном наполнении. Концепт-минимум строится на фрагментарной информации, хранящейся в сознании индивида. Например, если мы касаемся науки, то обычный человек будет владеть минимумом информации, присутствующей в сознании в виде каких-то элементарных, простых знаний.

Как и языковая картина мира, концептуальная картина мира бывает наивной и научной, причем наивная картина мира оперирует концептами-минимумами, а концептуальная картина мира оперирует концептами-максимумами. Так, наивная картина мира характеризуется предметным способом восприятия, то есть обыденным. Наивная картина обладает оценочным характером: люди всегда познают мир через свои желания и потребности.

Таким образом, реальный мир отражен в языке, имеет языковое воплощение, а его образ есть в сознании человека. Однако, что касается языковой и концептуальной картин мира, они не тождественны; языковая картина мира не является концептуальной, поскольку концепт – понятие ментальное, психофизическое, а языковые явления существуют в качестве кода. Однако существует и другой подход к определению концептуальной и языковой картин мира, похожий на идеи Э. Сепира и Б. Уорфа, представленные ранее. Согласно ему, понятия языковой и концептуальной картины мира тождественны. Из данного подхода следует, что поведение человека основано не на «продуктах деятельности» его мышления, а на языковой системе, которая, являясь результатом деятельности мозга, в то же время помогает передавать информацию о мыслях и желаниях человека. Существует третий взгляд, провозглашающий языковую и концептуальную картину мира мифами. Однако, мы полагаем, что первый взгляд – самый объективный, поскольку эти картины абсолютно не похожи друг на друга, что исключает их слияние в одно явление. Так, семантическая система языка может не подходить для существующей модели языка данного этноса, т.к. познание постоянно эволюционирует, а вот модели языка обладают свойством статичности, что мы можем видеть по клише, устойчивым выражениям, долгое время существующим в языке.

Богатство языка определяется на 4 уровнях; первый уровень – это совокупность всех существующих в языке слов, будь они исконны для данного языка либо заимствованные; второй уровень – это совокупность всех значений и нюансов слов, употребление этих значений; третий уровень – это отдельные концепты, а четвертый – это совокупность концептов – концептосфера. «Главное богатство словаря русского языка лежит на уровне концептов и концептосферы» [Лихачев, 1993: 3]. Говоря о стабильности этих уровней, отметим, что наиболее стабилен слой словарного запаса, наименее стабильны уровень значений слов, а также уровень отдельных концептов; значения слов и концепты зависят от носителя языка, использующего их в речи.

Концептосфера – это «потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом» [Лихачев, 1993: 6]. Значит, богатство национальной концептосферы определяется богатством культуры нации. Чем богаче культура этноса, тем богаче и разнообразней его концептосфера. Концептосферой является совокупность существующих национальных концептов. Концептосфера бывает «национальная, этническая, лингвокультурная» [Лихачев, 1993: 7]; подобные наименования представляют совокупность лингвокультурных концептов, которые существуют в языковой картине мира.

Обращая внимание на национальную концептосферу, отметим, что в ней по определенным признакам выделяются некие сегменты, состоящие из некоего количества концептов: «концептуальные области (поля)» [Воркачев, 2014].

Единица концептосферы – концепт – скрывает за собой многообразие словарного запаса; как пишет в своем труде Д.С. Лихачев, концепт имеет подстановочную роль в языке [Лихачёв, 1993: 7]. Именно поэтому концептосфера национального языка формируется далеко не каждым индивидом; наиболее «влиятельными» оказываются поэты, писатели, представители некоторых профессий. Д.С. Лихачев отмечает, что в состав концептосферы входят даже названия произведений, которые благодаря своему значению порождают концепты. Глубина восприятия данного концепта также зависит от индивидуальных характеристик человека.

Понятие «концептосфера» играет важную роль в языке; именно концептосфера помогает понять, что язык – это не только средство общения, но и способ аккумуляции и передачи культуры в сжатом виде. В.Г. Зусман пишет: «Концепт – микромодель культуры, а культура – макромодель концепта. Концепт порождает культуру и порождается ею» [Зусман, 2001].

1.3. Концепт: понятие и структура концепта

Понятие «концепт» стало употребляться в качестве термина сравнительно недавно, а точнее, в 90-х годах 20 века. Основы данного понятия заложил Д.С. Лихачев; в своей статье академик рассуждает о концепте, основываясь на взглядах С.А. Аскольдова-Алексеева.

Существует несколько подходов к определению концепта. Один из основных подходов представляет концепт как элемент лингвокогнитивистики и лингвокультурологии. С точки зрения лингвокогнитивного подхода, концепт – это единица «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Краткий словарь..., 1996]. Одни концепты имеют языковую привязку; другие же представлены образами, картинками в сознании.

В когнитивной лингвистике концепт замещает понятие, а также несёт в себе прошлый языковой опыт индивида. Концепт – это значение какого-то понятия, сформированное отдельным индивидом. Ряд таких концептов и образует концептосферу этноса.

Лингвокультурный подход определяет культурный концепт как основу культуры, ее концентрат. Ю.С. Степанов отмечает, что в концепт входит этимология понятия, его история, современные ассоциации, оценки и многое другое, что и представляет культуру [Степанов, 2007].

Такие понятия как *добро, зло, истина, удача* – концепты, обозначающие какие-то абстрактные понятия, закрепившиеся в народной философии; они образованы на основе традиций, фольклора определенного этноса, что в очередной раз подтверждает культурное происхождение, а значит, значимость концептов.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к определению концепта не являются взаимоисключающими, они всего лишь разнонаправлены. Так, вектор лингвокультурного концепта направлен из культуры в сознание индивида, а именно: культура содержит в себе концепты, которые становятся частью психики отдельного индивида. Вектор лингвокогнитивного концепта – наоборот: индивидуальные концепты транслируются в концептосферу социума, а следовательно, в культуру.

Перейдем к интерпретации термина «концепт» с точки зрения лингвокогнитологии и лингвокультурологии. Как отмечает М.М. Ангелова [Ангелова, 2004] в статье «Концепт» в современной лингвокультурологии», представители первого подхода – Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин, А.П. Бабушкин – представляют концепт как единицу сознания, которая репрезентирует отражение факта действительности, включающего в себя множество явлений действительности, предстающих единым целым.

Представители второго подхода – А. Вежбицкая, Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, В.И. Шаховский, С.Г. Воркачев – рассматривают концепт более неопределенно: это «ментальное образование, отмеченное в той или иной степени этносемантической спецификой» [Ангелова, 2004]. Рассмотрим различные трактовки термина концепт.

С точки зрения первого (лингвистического) подхода концепт представляется следующим образом: это «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике». В данном определении концепт представлен достаточно размыто [Краткий словарь..., 1996].

А.Н. Приходько в своей монографии «Концепты и концептосистемы» отмечает, что «концепт» употребляется наряду с его синонимическими понятиями «стереотип, прототип, архетип, символ, гештальт», что объясняется богатством свойств концепта [Приходько, 2013].

С.А. Аскольдов в своей статье «Концепт и слово» представил начальное, базисное определение концепта: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода». Лингвист выделяет функцию заместительства. А.С. Аскольдов также отмечает, что, используя концепт, мы оперируем не множеством предметов, которые концепт замещает, а общим представлением (понятием). Концепт не замещает реальные предметы; он может передавать одно из свойств предмета. В ходе нашей работы мы будем пользоваться данным определением, поскольку оно точно отображает концепт, его функцию замещения [Аскольдов, 1997].

Полагается, что на языковом, вербальном уровне концепт представлен словом, а последнее становится наименованием концепта. Однако концепт соотносится более чем с одним словом, и в итоге концепт соотносят с планом выражения целого числа синонимических лексических единиц.

Представители лингвокультурного подхода представляют концепт несколько иначе. Так, Д.С. Лихачев, в отличие от С.А. Аскольдова, считает, что концепт существует для каждого словарного значения слова, а не для самого слова, а также представляет концепт как «алгебраическое выражение» или «алгебраическое обозначение», т.к. значение концепта во всей его полноте человек не успевает, а бывает, по-своему интерпретирует его, что зависит от его профессии, личного опыта. Контекст или ситуация помогает выяснить, какое словарное значение замещает концепт. Концепт – это не значение слова, это результат столкновения «словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [Лихачёв, 1993: 4].

Итак, концепт обладает заместительной функцией, которая в области мысли совпадает с заместительными функциями в реальных отношениях. А.С. Аскольдов приводит в пример деньги, на которые переносится значимость каких-либо предметов (каждый предмет обладает своей значимостью (денежной ценой). Как отмечает лингвист, нечто весомое, важное передается через что-то малое, мелкое [Аскольдов, 1997].

Д.С. Лихачев, как и А.С. Аскольдов, отмечает важность человеческого фактора при восприятии концепта. Концепт богаче и шире при условии, если у человека богатый культурный опыт. Так, у каждого человека есть свой культурный опыт, своя идеосфера; именно это и определяет богатство концепта, воспринимаемого человеком. Если у человека небольшой культурный опыт, то и концептосфера его словарного запаса бедная. Концепты – это не только наименования возможных значений или их «алгебраическое выражение», но также отражение предыдущего культурного и языкового опыта человека (в связи с этим можно рассмотреть разные стилистические области: поэтический, прозаический, научный, исторический). Д.С. Лихачев называет концепты «посланиями» ("message"), которые по-разному воспринимаются адресатами [Лихачёв, 1993].

С.Г. Воркачев рассматривает лингвокультурный концепт (или как он называет его в своих работах, л-концепт) как узкое и широкое понятие. В первом значении – это «понятия жизненной философии», которые закреплены в языке и которые обеспечивают сохранность и передачу культуры этноса. Во втором, формальном, значении, концепты – это «семантические образования, стоящие за словами, которые не находят однословных эквивалентов при переводе на другой язык» [Воркачев, 2001].

Иначе говоря, л-концепты в широком понимании – это смыслы культуры, которые закреплены за определенным именем; это имя обладает определенной «внутренней формой» – признак, который реализуется в массовом количестве наименований, и который используется для обозначения этих наименований. С.Г. Воркачев относит концепт к ментальным образованиям, через которые и описывается этнический характер народа. Лингвист также разделяет понятия «ментальность» и «менталитет». Так, «ментальность» – это способ восприятия мира, а «менталитет» – это набор различных стереотипов нации (эмоциональных, когнитивных). Особенно выделяются «дублетные л-концепты», т.е. те концепты, которые не имеют

эквивалентов в других языках, например, «правда», «свобода» [Воркачев, 2001].

Более того, С.Г. Воркачев рассматривает две существующие модели представления концепта: «архетипная» и «инвариантная». Так, архетипная модель предполагает, что концепт – понятие обобщенное, которое все же включает в себя чувства и образы, однако в то же время существует в глубинах сознания в гораздо большем объеме, чем сам концепт воплощается в реальности. Инвариантная модель представляет концепт как обобщение, или инвариант плана содержания единиц языка, объединенных общей семантической областью [Воркачев, 2001].

А.Ю. Большакова в статье «Теория архетипа и концептология» упоминает существующий среди академиков взгляд на архетип и концепт [Большакова, URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9]. Архетип – это метаконцепт, а подтверждается это следующим. Концептосфера (Д.С. Лихачев) состоит из концептов, образованных посредством наименования, вербализации довербальных сущностей. Самые массовые довербальные сущности становятся метаконцептами – «архетипами культурного бессознательного» [Большакова, URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9].

Приведем ещё несколько подходов к определению концепта. Подход, представленный В.П. Нерознаком, утверждает, что концептом является именно безэквивалентная (=непереводимая) лексика, поскольку именно она – проявление культуры [Нерознак, 1998].

Интересно, что одна из точек зрения приравнивает концепт к понятию, что понятно: эти два термина похожи – оба означают приобретение чего-либо, однако полностью в своих значениях термины не совпадают. Так, Ю.С. Степанов писал, что концепт – более широкое понятие, включающее в себя само понятие и ценностное, образное восприятие его человеком. Юрий Сергеевич приводит интересный пример, хорошо иллюстрирующий понятие бытового концепта: фраза «Вы здесь не стояли!», которая кажется обычной и

поверхностной. Однако А. Ахматова интерпретирует ее в более глубоком смысле: будто бы человека нет в этой жизни вообще. Эту фразу можно было часто услышать в советских очередях; попала в такую ситуацию и Анна Ахматова. «Вас здесь не стояло» – вот что поэтесса услышала в свой адрес в тюрьме в Ленинграде (на тот момент она находилась там в заключении). И вот как интерпретирует это сама А. Ахматова: «Не было у меня славы, не переводились мои стихи на все языки мира, ничего» [Степанов, 2007].

Таким образом, концепт может быть представлен через понятие, но только как «расширенное в результате всей современной научной ситуации» [Степанов, 2007: 20]. Если же мы оставим понятие нерасширенным, тогда оно предстанет как единица науки логики, т.е. как описание каких-либо общих признаков предмета и его отличительных характеристик. Возникает отличие от концепта. Концепт – это единица науки культурологии, представляющая собой «описание типичной ситуации культуры» [Степанов, 2007: 20].

«Понятие «определяется», концепт же «переживается». Это одно из главных отличий этих двух явлений друг от друга. На наш взгляд, если представить понятие и концепт через фигуры, то понятие – это точка, а концепт – это любая фигура, то есть множество таких точек. Однако, несмотря на такую кажущуюся свою неограниченность в плане смыслов (подобно неограниченности геометрической фигуры в плане точек), концепт обладает минимализацией, потому как целые явления реальности воплощаются вербально, через словесную оболочку концепта, а вербальная оболочка – ограничена (именно поэтому мы не называем концепт плоскостью, которая может быть неограниченной, а называем фигурой, которая, имея в себе множество точек, все же ограничена в пространстве).

Концепт выражается всеми языковыми и неязыковыми способами. В тексте, например, концепт тоже выражается: он прямо не называется, но приводятся ситуативные характеристики, раскрывающие его суть.

Концепт – это некий культурный смысл, представленный в языке рядом реализаций, которые объединяются в лексико-семантическую парадигму.

Выражается это в том, что наименование одного концепта может передавать целый ряд культурных смыслов (например, a tortoise – черепаха – может означать животное, может использоваться в качестве сравнения, может давать отсылку на древний парадокс о черепахе и Ахиллесе, и т.д.). Вот почему обычно концепт соотносят со смыслом, ведь значение соответствует названию предмета, а концепт – нет. Данное утверждение может быть верифицировано определением концепта в математической логике, где концепт отождествляется со смыслом, и из чего Ю.С. Степанов отмечает равнозначность концепта смыслу [Степанов, 2007: 24].

Широко известно, что смыслы являются идеальными сущностями, которые человек использует во внутренней речи (вот почему концепт – это ментальное образование – он является этими смыслами). Базовым компонентом внутренней речи является универсально-предметный код (УПК), представленный системой знаков, которые чувственно отражают реальность в человеческом сознании. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что концепты – тоже идеальные сущности, которые в сознании представлены как УПК. Именно на этом языке происходит первичная запись личностного смысла. УПК – код универсальный, который есть у всех представителей различных этносов; однако он различен именно у каждого человека, поскольку субъективный чувственный опыт у каждого индивида – разный. То есть, каждый по-разному понимает смыслы концепта (например, отличаются восприятия ребенка, подростка, взрослого и пожилого человека).

Однако, УПК является самой устойчивой составляющей концепта несмотря на различия в восприятии самих концептов индивидуумами. УПК выполняет кодирующую функцию.

Отметим, что картина мира человека формируется с помощью вербально-логического и наглядного мышления (это объясняется строением мозга: он состоит из двух полушарий, одно из которых отвечает за логику, а другое выполняет функции абстрактного мышления). Для познания мира человек использует оба полушария. Концепт – это «основная единица знаний

межполушарного мышления». Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что, концепт сочетает в себе логику – то значение, которое несет языковое воплощение предмета, и абстракцию – это смыслы, которые человек вкладывает в данное языковое воплощение [Самигулина, 2010].

Концепт – нелинейное явление: он воспринимается субъективно. Он включает в себя как логическую и абстрактную, так и образно-эмоциональную информацию.

Концепты различаются по сфере общения; данные ментальные единицы могут относиться как к высокому, так и нейтральному, или сниженному стилю. Возьмем, например, концепт путешествие. В русском языке негативно оценивается хождение без цели (слоняться, шататься, таскаться); более того, эти глаголы относятся к сниженному стилю. Скорость движения тоже может оцениваться; например, «тащиться» – это плохо, скорость передвижения ниже приемлемой.

Очень редкое явление – полное отсутствие концепта в лингвокультуре.

Очевидно, что актуальность любой сферы действительности определяется через номинативную плотность, а именно, чем больше «детализация обозначаемого фрагмента реальности» [Карасик, 2002], то есть множественное вариативное обозначение, тем актуальнее данная сфера. Традиционным примером считается снег у эскимосов и песок у арабов (у этих этносов существует огромное количество разновидностей снега и песка и соответствующие названия для них). Критерием номинативной плотности является обозначение понятия одним словом в одном языке, и однословное обозначение этого же понятия в другом языке. В.И. Карасик в своем труде «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» приводит в пример однословное обозначение молока в русском языке (коровье, козье, кобылье, верблюжье молоко – для различных вариантов одного и того же продукта – молока – существует одно слово) [Карасик, 2002].

Концепты отображают какие-то предметы мира метафорически, а также в их прямом значении. Однако в данном случае также важна этнокультурная специфика концепта.

Заметим, что культурные концепты разнородны, а именно: они относятся к определенной общности людей; каждая такая общность людей имеет свою концептосферу. Однако в данном случае не имеется в виду, что люди разных профессий, имеющие определенный профессиональный жаргон, действуют в зоне разных концептосфер. По большей части их концептосферы пересекаются в области понятий, являющихся общеупотребительными, базовыми. Однако есть ряд концептов, существующих в рамках определенной концептосферы. Социолингвистика выделяет три типа социокультурных концептов: этнокультурные, социокультурные и индивидуально-культурные. Данное деление означает, что первый тип концептов характерен для этноса в целом, второй – для определенной группы внутри него, а третий – для отдельного индивида.

В качестве примера этнокультурного концепта В.И. Карасик говорит о концепте «щедрость» в русской культуре и концептах “privacy”, “challenge” в рамках американской культуры (данные концепты – характерные черты русской и американской культуры).

С.Г. Воркачев полагает, что концепт – это представление только абстрактных понятий [Воркачев, 2014].

В. И. Карасик отмечает, что многие концепты имеют прямую языковую проекцию. Так, концепт «сердце» в языке обозначает орган человека; фигура «сердце» обозначает любовь [Карасик, 2002].

Если мы говорим о концептах, связанных с тактильными, вкусовыми, слуховыми, зрительными ощущениями, то в данном случае концепт часто передается целым сочетанием слов. Интересно, что запахи, например, нельзя разбить по категориям, как, например, цвета (так, множество оттенков красного представляют категорию красного цвета).

Отметим, что номинация концептов основана на одном релевантном признаке (это принцип кодирования информации в многомерном мире). «Применительно к предмету это – атрибутивная и бытийная характеристика, применительно к процессу это – развертывание процессуальной формулы: источник процесса – направленность процесса – качественная и количественная детерминация процесса» [Карасик, 2002: 148-149].

Изучая культурные концепты, мы отталкиваемся от ментальных социальных и культурных образований и переходим к их воплощению в языке, в то время как при изучении идиом, например, мы смотрим на внешнюю сторону, на форму знака.

Итак, концепт понимается по-разному в современной лингвистике; во-первых, существует несколько подходов к его определению; во-вторых, концепт сравнивается, а где-то даже приравнивается к понятию, архетипу и другим явлениям. Однако отметим, что концепт – это явление психическое, относящееся к сознанию, которое также включает эмоциональную, эмпирическую составляющие.

Все концепты, которыми владеет человек, взаимосвязаны посредством уровня культуры, индивидуальностью человека, принадлежностью к социальной культуре. Так, концептосфера русского языка включает концептосферу врача, например, которая включает в себя концептосферу семьи, включающую концептосферу индивидуальности. Каждая такая концептосфера сужает предшествующую ей, а также делает её шире, т.к. добавляется новый фокус (например, в рамках концептосферы доктор-концепт семьи).

В работе представлен концепт с точки зрения лингвокультурологии. Следовательно, мы будем рассматривать лингвокультурологические способы описания и разложения концептов.

З.Д. Попова и И.А. Стернин выделили ключевые понятия моделирования концептов. Первое – это национальная концептосфера, включающая все стандартизированные, категоризированные концепты

культуры (кстати, социокультурные концепты стандартизированы в меньшей степени, а индивидуальные концепты не поддаются стандартизации вообще). Второе – это семантическое пространство языка, воплощающееся через языковые средства, а само проявляющееся как семемы и семы (значения и компоненты значений). Третье и четвертое понятие – это актуализация (концепт функционирует в мыслительной деятельности), а затем репрезентация концепта (концепт появляется в языке и в тексте).

В.И. Карасик представил трехступенчатую модель культурного концепта, включающую в себя следующие составляющие:

- 1) понятийную;
- 2) предметно-образную;
- 3) ценностную.

Предметно-образная характеристика относится к обобщенному следу в памяти, который относится к какому-то явлению, предмету, событию. Если речь идет о предметах, обычно рассматривают семантические прототипы. Например, при слове «фрукт» у многих носителей русской культуры в голове возникает образ яблока, в то время как сам фрукт вообразить трудно. Таким образом, прототипные образы (в данном случае яблоко) находятся где-то между общими понятиями и их конкретными воплощениями. Если речь идет о событиях и явлениях, то в данном случае в качестве предметно-образной составляющей выступает обобщенная ситуация, связанная с явлением, событием. Так, образом свадьбы является ситуация вступления в брак, заключения брачных уз. Если человек сам принимал участие в таком мероприятии, значит, он сможет детально представить эту ситуацию. В этом случае концепт есть «сгусток жизненного опыта, зафиксированный в памяти человека» [Степанов, 2007: 35]. Образная сторона концепта – это все слуховые, зрительные, вкусовые, тактильные обонятельные характеристики предметов и явлений.

Понятийная сторона концепта представлена дефиницией концепта, его обозначением, описанием. В.И. Карасик также отмечает неотделимость

концептов друг от друга, поскольку они обладают важным качеством – все они встроены в систему человеческого опыта. Для анализа понятийной составляющей необходимо сначала выделить доминантные ассоциации, которые определяются через контексты, в которых используются концепты. То есть, необходимо определить ассоциативное поле концепта (так, в работе мы будем анализировать воплощение понятия бродяжничество в контексте пьес). Именно такое поле приведет нас к определению понятия концепт, представленное словарной дефиницией. Мы должны выявлять родовидовые характеристики самого понятия «концепт».

Ценностная сторона помогает выделить концепт, является решающим фактором для этого. Так, концепты, важные с точки зрения ценностей, формируют ценностную картину мира, в которой затем выделяются самые ценные для культуры смыслы; эти смыслы образуют определенную культуру, которую сохраняет язык.

Важно, что ни один концепт нельзя полностью выразить вербально, в речи. Во-первых, концепт – результат процесса индивидуального познания, и сложно выразить его в речи. Во-вторых, концепт – понятие широкое и глубокое. В-третьих, концепт может выражаться по-разному и невозможно зафиксировать все способы воплощения в языке.

Ю.С. Степанов, как и В.И. Карасик, пишет, что у концепта сложная структура; состав концепта представляется совокупностью всех единиц структуры понятия (его строения) и всех единиц его культурной составляющей (все то, что позволяет причислить концепт к культуре). Говоря о культурной составляющей, можно отметить этимологию слова, т.е. его происхождение, историю понятия, ассоциации, оценки и многое другое.

Академик Ю.С. Степанов выделяет три «слоя» концепта: 1 – «основной, актуальный признак»; 2 – дополнительный, или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже неактуальными, «историческими»; 3 – внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во внешней, словесной форме [Степанов, 2007: 42].

Третий слой, являющийся наименее актуальным и более всех отдаленным в историю, является внутренней формой концепта, или «буквальным смыслом» [Степанов, 2007]. Сам термин «внутренняя форма» был изобретен В. фон Гумбольдтом. Однако наиболее точно это понятие определил А.А. Потебня: внутренняя форма – это «способ, каким в существующем слове представлено прежнее слово, от которого произведено данное» [Степанов, 2007: 52]. Данное определение относится только к производным словам. Однако оно также может быть использовано при описании несловесных явлений. Как пишет Ю.С. Степанов в своем труде «Константы: Словарь русской культуры», внутренняя форма в производном слове – это его основа, так называемое производящее слово. В словах, являющихся непроизводными, ситуация такая же, однако внутренняя форма уже не воспринимается носителями языка так, как ранее, в силу определенных причин (например, эти слова устарели, вышли из употребления и многое другое). В таком случае внутренняя форма предстает в виде этимологии слова.

Следующий слой – «пассивный», «исторический» слой концепта. Этот слой изучается этнологом и историком; первый смотрит на глубинный, латентный слой концепта. Историк же изучает «исторический» слой концепта, используя исторический метод. Из историчности концепта вытекает взгляд на концепт как явление преемственное [Гумилев, 2019]. Преемственность заключена в самих концептах. Однако в данном случае есть исключения; например, концепт «русский характер», в случае которого нельзя установить полную преемственность в шаблонах поведения, которое принадлежит историям двух разных этносов.

Следующий – третий слой – является новейшим, то есть самым актуальным и активным. В связи с ним стоит упомянуть понятие коллективного сознания, установленного Э. Дюркгеймом, основавшим научную социологию. В своих первых двух работах он описывал проблему разделения общественного труда. В них он затрагивает разницу между сознательным и бессознательным слоями в коллективном сознании. Так,

говоря о причинах тех или иных человеческих поступков, Дюркгейм отмечает: тот поступок, который мы считаем бескорыстным, на самом деле может быть эгоистичным, просто подсознание играет с нами. Поэтому ученый отмечает, что очень сложно определить причины поступков группы; значит, социологам следует быть готовым к открытиям, которые их сильно удивят.

Исходя из вышесказанного, подчеркнем, что методы историка культуры и методы этнолога, историка, социолога – абсолютно разные. Историк культуры, изучающий концепты, комбинирует все три метода, использует их при изучении трех различных уровней концепта.

Интересен тот факт, что определение культурного концепта требует генетической последовательности, что и отображено в строении концепта, представленном последовательным наложением трех уровней друг на друга. Данный подход объясняется составом концепта: три исторически разных слоя, различных по времени образования, происхождению, смыслу; значит, определение смысла концепта – процесс генетический.

Подход к определению состава концепта, сформулированный Г.Г.Слышкиным, заключается в построении ассоциативной модели концепта. Согласно ему, в процессе своей жизнедеятельности концепт непрерывно приобретает наименования (первичные, вторичные), исчезают старые ассоциации между объектом и языковыми единицами, которые его вербально воплощают. Существующая интразона концепта (всех ассоциаций, входящих в него) сконцентрирована на номинативной плотности концепта (термин В.И. Карасика); что же касается экстразоны (всех ассоциаций, исходящих из концепта), то она имеет свойство метафорической диффузности. Мы это понимаем следующим образом: все переносные смыслы концепта сливаются в одно поле.

Подход к определению состава концепта, сформулированный И.А.Стерниным и З.Д. Поповой, представляет полевую модель концепта. Стоит напомнить, что полевая структура концепта включает ядро с архисемой, затем – ближнюю периферию с дифференциальными семами, а затем –

дальнюю периферия со скрытыми семами. В результате, ученые пришли к выводу, что концепт многослоен и что это можно доказать через анализ языковых средств, которыми воплощается концепт.

Пятый подход был выработан С.Г. Воркачевым, который полностью согласился со структурой концепта, предложенной В.И. Карасиком, и который определил состав концепта как совокупность образной, ценностной и понятийной составляющей, а также добавил значимостную составляющую, «определяемую местом, которое занимает имя концепта в языковой системе» [Воркачѳв, 2004]. Данный компонент объединяет в себе этимологические и ассоциативные признаки имени концепта. Сам термин «значимостная» принадлежит Ф. де Соссюру, назвавшего все постоянные признаки языковой единицы, которые фиксируют эту единицу в языке, «значимостью».

С.Г. Воркачев в своей статье «Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании» указывает, что концепт – это план содержания языкового знака, а значит, концепт не только обозначает сам предмет, но также содержит всю информацию об этом предмете. Так, концепт несет в себе все парадигматические, словообразовательные и синтагматические связи данного знака (так называемая «значимость» по Ф. де Соссюру). Что касается смыслового, семантического состава концепта, то концепт содержит всю прагматическую информацию слова, что согласуется с «переживаемостью, интенсивностью духовных ценностей, к которым он отправляет». Однако С.Г. Воркачев выделяет еще один компонент семантики концепта – это когнитивная память слова – а это «смысловые характеристики языкового знака, связанные с его исконным предназначением и системой духовных ценностей носителей языка» [Воркачев, 2001: 68]. Тем не менее, самым важным компонентом признается культурно-этнический, который определяет особенность семантики концепта, а также отражает наивную картину мира носителей этого языка.

И.В. Кононова в своей статье «Структура лингвокультурного концепта: способы языковой и дискурсивной объективации» отмечает, что лингвокультурный концепт состоит из образной, ассоциативной, понятийной, ценностной, этимологической и исторической составляющих, что говорит о следующем: все подходы к определению состава концепта, представленные выше, дополняют друг друга [Кононова, 2014].

Прокомментируем каждый из компонентов отдельно.

Этимологическая составляющая (по Ю.С. Степанову это «этимологический слой») – это то, что представлено внутренней формой слова. Внутренняя форма слова является ключевой для анализа концепта. Этимологическая часть концепта может дополнительно влиять на ценностную составляющую концепта [Степанов, 2007].

Ассоциативная составляющая формируется на основе лидирующих ассоциативных отношений (тематических, парадигматических, синтагматических), которыми обладают вербальные воплощения концепта.

Понятийная составляющая пересекается с ассоциативной, поскольку может включать в себя смыслы, которые в себе содержат ассоциативные связи концепта. Однако основные признаки понятийного концепта – родовые.

Образная составляющая обычно состоит из визуального и чувственного представления, что является перцептивным образом. Более того, сюда относятся концептуальные метафоры, которые можно определить благодаря знанию сочетаемости вербальной оболочки концепта.

Ценностная составляющая понимается Г.Г. Слышкиным и его последователями как компонент концепта, состоящий из актуальности и оценочности [Слышкин, 2004]. Актуальность – это численность наименований, через которые вербализуется, выражается данный концепт; данный аспект выводится методом подсчета. Оценочность представлена оценочной составляющей вербализованного концепта; для определения ценностного компонента анализируется сочетание репрезента концепта с оценочной лексикой, эпитетами.

Историческая составляющая представлена наиболее важными признаками ассоциативных составляющих, которые присутствовали в концепте в более ранний период его существования в концептосфере.

1.4. Концепт как ментально культурно-значимая сущность

Когнитивная лингвистика сформировалась в XX веке и получила своё активное развитие уже в XXI веке. Отличие когнитивной лингвистики от других схожих наук состоит в материале – она исследует сознание человека, опираясь на язык. Методы когнитивной лингвистики заключаются в исследовании концептов и когнитивных процессов. Развитие когнитивной лингвистики привело к появлению науки лингвоконцептология, предметом которой стал концепт. Понятие концепта было заимствовано лингвистами из математических наук, в частности из математической логики. Слово «концепт» происходит из латинского языка, где “conceptus” обозначает «понятие». В целом, концепт применяется в различных дисциплинах, имея при этом неоднозначное понимание. Так, понятие концепта трактуется как:

как единица мышления, как принадлежность сознания человека. Более того, исследователи утверждают, что, взяв во внимание особенность невербального мышления, которое осуществляет человек, можно утверждать, что личность мыслит концептами, это и образует его собственную концептосферу [Стернин, 2001].

Ю. С. Степанов рассматривает концепт как «сгусток культуры в сознании человека». По Степанову, посредством комплексного представления о мире обычный человек входит в культуру и способен влиять на неё [Степанов, 2007: 80].

В современной лингвистике выделяется два направления изучения концептов:

- когнитивная лингвистика рассматривает концепт как вместилище знаний о мире, которое включает единицы сознания, реализующиеся с помощью средств языка;

- лингвокультурология рассматривает концепт как след определённой культуры, при том, что совокупность концептов представляет собой собственную национальную концептосферу.

Любому концепту присуща определенная структура. Принадлежность к структуре – необходимое условие актуальности концепта. В широком смысле структура концепта представляет собой окружность, которая состоит из трёх понятий: ядро концепта – это его основное понятие; ближняя и дальняя периферии концепта – это то, что внесено этническим сознанием, обычаями, личной информационной базой. По этой причине в периферию входят такие концепты как фразеология, пословицы, поговорки и другие, подобные этим, обозначения.

Концепт, согласно Ю. С. Степанову, состоит из трёх основных компонентов:

1. Основной или актуальный признак – то, что выражено наиболее ярко;
2. Дополнительный (или несколько дополнительных) признаков, которые выражаются пассивно и могут быть уже не действительными;
3. Внутренняя модель, сохраняющаяся в устной форме [Степанов, 2007].

Ю.С. Степанов также выделяет в концепте три пласта, по которым он его вычленяет из других близкородственных понятий: основной (актуальный) пласт, дополнительный (неактуальный или исторический), а также пласт под названием «внутренняя форма». В своей работа Ю.С. Степанов затрагивает вопрос существования концептов в целом, но отвечает на него утверждением об относительности всего материального и духовного. В гораздо большей степени его интересует вопрос реальности концептов для определенной языковой личности или народа. Итак, Степанов утверждает, что в «актуальном» слое концепт существует для всех представителей той или иной культуры. «Пассивный» или «неактуальный» слой имеет смысл лишь для определенных узконаправленных социальных пластов. Это деление может происходить по социальному, этническому, профессиональному компонентам.

Последний, так называемый «этимологический» признак имеет большее значение для исследователей языка, для обычных людей этот пласт является базой, на которой строятся два первых пласта. Ю.С. Степанов отмечает, что концепт в большинстве случаев – явление, связанное с определенным контекстом. Эта зависимость имеет отношение к третьему (этимологическому) пласту, так как отдельную лексему этимологу следует всегда рассматривать в контексте.

Ю.С. Степанов выделяет концепты «рамочного типа». Данный тип концептов характеризуется им как результат «коллективного бессознательного». То есть тот или иной концепт, по мнению Степанова, возникает стихийно в ходе эволюции человечества. Некоторые концепты навязываются как характеризующие определенные социальные группы, другие становятся более нейтральными и не подвергающимися критике со стороны. Существенным будет замечание о том, что концепт отражает смысловую нагрузку слова, несколько слов, имеющих схожий смысл составляют концептуальное поле.

Поскольку информационное ядро, которое содержит концепт, можно разделить на несколько составляющих, уместно говорить о классификации концептов. Д.С. Лихачёв в работе «Концептосфера русского языка» выделяет несколько видов концептов и классифицирует возможные концепты на группы:

1. универсальные концепты («БОЛЬ», «ЖИЗНЬ», «СВОБОДА»)
 2. этнические концепты («РОДИНА», «ДУША»)
 3. групповые концепты («ДЕКАНАТ» для студента)
 4. индивидуальные концепты (индивидуальный концепт полностью зависит от моральных принципов и культурного уровня определенного индивида)
- [Лихачёв, 1993: 3-9].

Итак, под концептом мы далее будем понимать часть общественного сознания, которая имеет определенное языковое выражение и устанавливает культурно-этническую специфику.

Многие ученые рассматривают концепт как основную единицу лингвокультурологического знания, изучаются в рамках этого знания реалии и фоновые значения. В лингвокультурологии язык изучается как явление, которое накапливает информацию о культуре. Стоит отметить, что понятие «концепт» тесно связано с понятием «языковая личность».

Любой концепт сопровождается в сознании рядового человека «пучком» ассоциаций и переживаний. Концепты действительно «переживаются» человеком, так как те или иные концепты вызывают у него спектр самых разных эмоций.

В.И. Карасик рассматривает концепт как единицу, посредством которой протекает мыслительный процесс [Карасик, 2002]. В данной работе подход к концептам называется семантико-когнитивным. В.И. Карасик также считает, что концепты являются тем, посредством чего люди мыслят. Концептосфера образуется из совокупности концептов. Язык, по мнению В.И. Карасика, является одним из ключей доступа к концептосфере человека. Концепт тесно связан с когнитивной лингвистикой. Концепт не всегда нужно рассматривать в связке с вербальной составляющей, зачастую он может быть не вербализован. То есть в сознании человека есть множество концептов, которые существуют без словесного выражения. Словесное подтверждение существования концепта в сознании никак не влияет на реальность его наличия. Концепты в сознании отдельной языковой личности вообще могут не находить отражение в языке. Он обладает внутренним наполнением, он состоит из чувственного образа, обладает смысловой и информационной нагрузкой. По специфике концепты делятся на национальные, групповые, индивидуальные и социальные.

Лингвокультурные концепты обладают рядом характеристик. Во-первых, концепты способствуют изучению языка и культуры в комплексе. Как уже упоминалось ранее, концепт заложен в сознании, он определяется культурной составляющей. Во-вторых, стоит подчеркнуть ментальную

природу концепта. Здесь речь идет о локализации концепта, который, как уже упоминалось ранее, находится в человеческом сознании. Также концепт отличается от других единиц культуры своей ценностной акцентуацией. То есть любой культурный концепт может подвергнуться оценке со стороны народа, которому этот концепт принадлежит. Еще одной важной характеристикой концепта является его условность. Концепт получает имя исходя из его сильной точки, основные ассоциативные элементы носителей языка формируют ядро концепта, менее употребляемые ассоциации входят в периферийное кольцо. Четко очерченные границы в концепте отсутствуют. Концепт является изменчивой единицей, так как в течение времени его коннотативная оценка может меняться в противоположную сторону. Отличительной чертой концептов служит то, что они могут быть разделены на индивидуальные и коллективные. Индивидуальные концепты всегда обладают более широким ассоциативным рядом чем коллективные. Три компонента составляют концепт: ценностный, образно-метафорический и фактуальный. Образно-метафорическая составляющая отвечает за интерпретативную и невербальную часть концепта. Фактуальная составляющая подразумевает вербальную часть концепта. Также отметим, что к одному и тому же концепту можно апеллировать с помощью разных единиц и языковых уровней, то есть с помощью слов, фразеологизмов, предложений и т. д. Еще этого можно достичь путем невербального апеллирования. Эта характеристика особо примечательна для такой дисциплины, как межкультурная коммуникация, так как разные национальные меньшинства по-разному обращаются к одному и тому же концепту. Еще одной специфической характеристикой концепта становится его многомерность. То есть другие лингвокультурные единицы обладают более четкой структурной ограниченностью, что отсутствует у концепта. Также важно обратить внимание на то, что концепт в рамках лингвокультурологии может быть исследован как лингвистическими методами, так и нелингвистическими, поскольку лингвокультурология является знанием междисциплинарным.

Культурные концепты вполне способны соответствовать основным оппозициям, которые составляют и определяют картину мира, поскольку в культурных концептах можно выделить образ, понятие и ценность. Единственное различие заключается в лимитированном характере базовых единиц внутри картины мира и, напротив, неограниченном либо достаточно большом количестве культурных концептов.

Еще одна важная деталь в отношении культурных концептов заключается в их неоднородности. Прежде всего, это проявляется в различии по принадлежности к определенному социальному слою общества. Иными словами, если в обществе наблюдается четкое разделение на социальные группы, то, вероятнее всего, каждой группе будет принадлежать своя концептосфера. Место, где рождаются и находят свое выражение культурные концепты является так называемым этническим самосознанием, поскольку этническое зачастую выражается через социальное, а не существует изолированно.

Лингвокультурные концепты обладают рядом важных характеристик, к числу которых Карасик В.И. и Слышкин Г.Г. [Карасик, Слышкин, 2001] относят следующие:

- 1) Комплексность бытования, которое выражается в направленности концепта на комплексное изучение языка, сознания и культуры. Здесь сознание определяется как область, где концепт пребывает, культура определяет и детерминирует концепт и, наконец, язык выступает в качестве пространства, в котором лингвокультурный концепт получает свое выражение, овеществление.
- 2) Ментальная природа, особенность которой объясняется местонахождением концепта именно в сознании, в отличие от иных предложенных близких концепту терминов (как логозписема или лингвокультурема). Поскольку процесс взаимодействия языка с культурой осуществляется именно в сознании. Этим объясняется и то, что любое лингвокультурологическое исследование одновременно является и когнитивным;

- 3) Ценностность. Отличие, на которое здесь делается акцент, заключается в ориентации лингвокультурного концепта на ценностный элемент. Это объясняется тем, что центром такого концепта всегда выступает ценность, что оправдано целью лингвокультурного концепта способствовать исследованиям культуры, в основу которой заложен именно ценностный принцип;
- 4) Условность и размытость. Общепринятая структура концепта представляется в качестве образования, которое концентрируется вокруг некой ценностно ориентированной точки сознания, от которой исходят ассоциативные связи, составляющие ядро концепта (наиболее значимые и актуальные для носителей языка ассоциации) или менее значимые – периферию. Таким образом, концепт не имеет четких границ. Имя же концепта выражается в языковой единице, которая реализует центральную точку концепта;
- 5) Изменчивость, которая объясняется переменами, возникающими в степени актуальности концептов внутри определенного языкового коллектива в течение его существования. Изменения в оценочном знаке концепта могут принимать самый разнообразный характер, к примеру, полярная смена оценки с положительной на негативную. Вместе с ними изменениям подвергаются, в том числе, образная и понятийная составляющие концепта;
- 6) Ограниченность, зависящая от особенностей сознания носителя. Это объясняется тем, что лингвокультурные концепты существуют в рамках коллективного и индивидуального сознания, и если сравнивать индивидуальные концепты с любыми коллективными, то индивидуальные представляются более богатыми и разнообразными. Причиной тому можно назвать определение коллективного концепта (и коллективного опыта в том числе) как условной производной от сознания и опыта отдельных индивидов, состоящих в данном коллективе. Данная производная образуется в результате редукции всех уникальных случаев, встречающихся в индивидуальном сознании, и дальнейшем суммировании и анализе совпадений;

- 7) Трехкомпонентность, которая исходит от разделения лингвокультурного концепта на три основные составляющие: ценностность, образность и понятийность. Последний компонент реализуется в сознании носителя в вербальной форме, в отличие от образного, который не обладает вербальной формой и, следовательно, может быть либо описан либо интерпретирован;
- 8) Полиапеллируемость, которая объясняется наличием нескольких разнообразных вариантов и возможностей языковой апелляции к лингвокультурному концепту, в числе которых можно назвать лексемы, фразеологизмы, свободные словосочетания или предложения. В число возможных средств апелляции также можно включить и невербальные. В том числе, в разных коммуникативных текстах одна и та же языковая единица может служить средством апелляции к разным лингвокультурным концептам;
- 9) Многомерность лингвокультурного *концепта*;
- 10) Методологическая открытость и поликлассифицируемость. Данная характеристика объясняется междисциплинарным характером лингвокультурологии, что оправдывает наличие в ней как лингвистических так и нелингвистических методов. В связи с этим лингвокультурные концепты могут получать различную классификацию по различным основаниям: по тематике, носителям, по типам дискурса, типам транслируемости и пр.

Выводы

1. В настоящее время существует множество определений понятия культура, однако они сходятся в следующем: культура – это наследственная информация, имеющая материальное либо духовное воплощение.

Существует ряд подходов к определению и изучению понятия культура. В.А. Маслова выделяет описательный, ценностный, деятельностный, функционистский, герменевтический, нормативный, духовный, диалогический, информационный, символический и типологический. Согласно одному из существующих подходов, сформулированным Э.

Вольфом, не существует отдельной культуры для каждого этноса; на самом деле, все так называемые культуры являются одной культурной областью, т.е., эти культуры перетекают одна в другую.

2. В 20 веке появляется антропоцентрическая парадигма, что приводит к образованию ряда антропоцентрических наук, в их числе – лингвокультурология и лингвокогнитология. Однако несмотря на кажущуюся схожесть, данные науки – абсолютно различны. Лингвокогнитология изучает взаимодействие языка и мышления, в то время как лингвокультурология изучает язык и культуру. Далее, ученые отмечают схожесть этнолингвистики и социолингвистики с лингвокультурологией. Однако, этнолингвистика занимается изучением взаимосвязи языка и культуры, а также самого этноса, его обычаев. Социолингвистика изучает специфичность языка социальных и возрастных групп. Лингвокультурология – это гуманитарная дисциплина, занимающаяся изучением материальной и духовной культуры, которая была зафиксирована в национальном языке и воплотилась в языковых процессах.

Одни из базовых понятий в лингвокультурологии – это языковая картина мира (ЯКМ) и концептуальная картина мира (ККМ). Языковая картина мира – это образы действительности, которые содержатся в сознании индивида, концептуальная картина мира – это совокупность содержащихся в сознании индивида ментальных образований – концептов.

Существует ряд подходов к определению данных картин мира; первый подход представляет ЯКМ и ККМ как различные понятия (этого взгляда придерживается большинство ученых); второй подход говорит о синонимичности данных понятий; третий подход считает, что ЯКМ и ККМ – это миф.

3. Языковая и концептуальная картины мира выводят нас на понятие концептосферы – совокупности концептов этноса, которая состоит из всего многообразия концептов, которыми обладают представители нации.

Существует множество подходов к определению понятия концепта, однако одним из ключевых является «противостояние» лингвокультурологического и лингвокогнитивного подходов.

Первый подход поддерживают такие ученые, как А. Вежбицкая, 1999; Н.Д. Арутюнова, 1990; В.И. Карасик, 1996; Д.С. Лихачев, 1993; Ю.С. Степанов, 2014; С.Г. Воркачев, 2001, 2004, 2013, 2014. Представители этого подхода в большинстве своем видят концепт как некий ментальный культурный отпечаток в сознании индивида. Так, согласно Д.С. Лихачеву концепты – это не только наименования возможных значений или их «алгебраическое выражение», но также отражение предыдущего культурного и языкового опыта человека. Иными словами. Концепт имеет трехступенчатую модель, состоящую из предметно-образного, понятийного и ценностного компонентов.

4. Второго подхода придерживаются Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин, А.П. Бабушкин. Согласно этому подходу, «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов, 1997].

Помимо приведенных двух подходов, существует целый ряд определений концепта (с точки зрения психолингвистики, концепт и понятие, концепт как безэквивалентная лексика).

Важно, что концепт не является линейным понятием: концепт включает в себя как логическую и абстрактную, так и образно-эмоциональную информацию. Согласно С.А. Аскольдову, концепт обладает функцией замещения [Аскольдов, 1997].

Существуют различные виды концептов: нейтральные, принадлежащие к высокому стилю, принадлежащие к сниженному; также концепты бывают предметные и абстрактные.

Все концепты, которыми владеет индивид, связаны между собой посредством культуры.

5. Концепты являются продуктом массового сознания представителей небольшого сообщества или целой нации. Концепт связан с исследованием мышления, а соответственно и с исследования в области когнитивной лингвистики. Институциональный концепт характеризует собой цели и задачи определенного социального института, формирует и продвигает его образ и ценности.

6. Дискурсология рассматривает любую тему в текстовом материале, что предполагает анализ не только языкового пространства, но и учёт значительного количества экстралингвистических факторов, влияющих как на выбор языкового знака (лексической единицы, синтаксической конструкции, стилистического средства и т.п.), так и на выбор того или иного функционального стиля изложения информации, а именно дискурс представляет собой то научное направление, которое занимается данными вопросами. Дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» представляет собой самостоятельную научно-профессиональную область деятельности. Его основные компоненты, являющиеся базовыми компонентами любого институционального дискурса, делают его особой разновидностью последнего, отражающей различные аспекты коммуникации в области поиска талантливой личности, работы с одарёнными детьми, подготовки и проведения творческо-интеллектуальных испытаний.

Глава 2. Концептосфера коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русском и французском педагогическом дискурсах

Основной содержательной единицей любого текста является концепт. Именно концепт объективирует с помощью единиц языка то или иное явление реальной действительности, имея сложную структуру, он не только номинирует доминантную тему информации, он и называет другие темы сообщения, ставя, тем самым, проблему, связанную с обозначенной тематикой.

Концепт может быть представлен как эксплицитно, то есть открыто представлять то или иное действие, предмет, явление, процесс, так и имплицитно, то есть завуалированно номинировать определённую картину современной реальности. Концептуализация того или иного понятия позволяет не только смоделировать данное понятие. Она позволяет представить картину мира автора информации, номинировать фрагмент ситуации, интерпретировать тему сообщения.

В коммуникативном пространстве «Работа с одарёнными детьми» концептуализация позволяет номинировать ряд действий, посредством которых осуществляется работа с талантливыми детьми. В разных лингвокультурах действия в этой области отличаются друг от друга. Для России характерна постоянная работа с теми детьми, которые ярко проявили себя в том или ином предмете. Эта работа проводится на всех уровнях и тщательно контролируется многочисленными образовательными организациями, что делает её (работу) организованной и тщательно спланированной. Для Франции работа с талантливыми детьми не ведётся на таком широком организационном уровне и полностью отличается от той работы, которая ведётся у нас, что делает необходимым сравнение концептов текстовых материалов, освящающих работу с одарёнными детьми.

2.1. Описание коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» как сегмента педагогического дискурса

В современном мире образование было, есть и всегда будет тем фактором развития общества, который свидетельствует о его экономическом, политическом, социальном, техническом, научном и культурном росте, устойчивости, способности к стабильности и к обеспечению благосостояния человека. Образование – это не только тщательно спланированная и продуманная система воспитания и обучения, это не только те знания, которые были приобретены, это, прежде всего – те умения и навыки, которые были получены и те компетенции, которые были сформированы (Ежова, 2009). Умение критически и творчески мыслить поможет в дальнейшем человеку не только совершенствоваться в его профессиональной сфере, но и быть более востребованным, добившись огромных высот и успехов в карьерной сфере, работая на благо своей страны, общества и человека [Ежова, 2007].

Успех любого предприятия, любой организации, любого общества напрямую зависит от талантливости потенциала его членов. Поиск талантов – это трудная, но крайне необходимая задача, решение которой должно начинаться в самой первой ячейке общества – школе. Именно школа осуществляет первое обучение личности и одной из её основных задач должен стать поиск талантливой молодёжи. Главным и основным параметром поиска талантов являются всероссийские олимпиады и различного рода интеллектуальные соревнования для школьников, позволяющие посредством разнообразных интеллектуально-творческих испытаний различного уровня выявить одарённых и талантливых детей. Поиск и поддержка одарённых детей стали приоритетным направлением работы каждого региона РФ. Языковое пространство тех документов, которые обеспечивают выявление и поддержку молодых талантов, является мощным и эффективным средством, обеспечивающим отбор, сохранение и содействие ярким и одарённым детям.

Дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» представляет собой самостоятельную научно-профессиональную область деятельности. Его основные компоненты, являющиеся базовыми компонентами любого институционального дискурса, делают его особой разновидностью последнего, отражающей различные аспекты коммуникации в области поиска талантливой личности, работы с одарёнными детьми, подготовки и проведения творческо-интеллектуальных испытаний.

Участниками дискурса предметной области коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» являются, ответственные в министерстве и в любом департаменте образования за работу с талантливой молодёжью, учителя, принимающие участие в подготовке школьников к различного рода интеллектуально-творческим испытаниям, родители, заинтересованные в совершенствовании своих детей и сами школьники, желающие показать свои способности в той или иной области. Обозначенные участники выступают в роли обоих участников коммуникации, так как, и с одной, и с другой стороны, заинтересованы в честном отборе талантливых детей и в правильной работе с ними.

Хронотопом дискурса является та обстановка, которая характерна для работы с одарёнными детьми (печать, как рупор информации о работе с талантливой молодёжью; школа, как место получения знаний и подготовки к творческим испытаниям; места проведения испытаний).

Цели дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» определяются содержанием данного типа дискурса и являются следующими:

- *Стратегическая*: поиск талантливых и одарённых детей, обладающих инновационным и критическим мышлением, выделяющихся яркими достижениями в той или иной сфере и по той или иной дисциплине, умеющих творчески мыслить, вести самостоятельную подготовку, делать выводы;
- *Тактическая*: подготовка школьников к интеллектуально-творческим испытаниям того или иного рода;

- *Оперативная*: организация и проведение интеллектуально-творческих испытаний (подготовка документации, выбор места проведения, отбор членов жюри и т.д.).

Ценности дискурса определяются сущностью данного типа дискурса, которая состоит в честности, открытости, объективности, системности работы с одарёнными детьми.

Стратегии определяются целями дискурса: организация олимпиадного движения; обсуждение в печати форм и методов работы с одарёнными детьми; обсуждение системы работы с одарёнными детьми; создание центров развития одарённости; сотрудничество с высшими учебными заведениями в рамках подготовки детей к интеллектуально-творческим испытаниям; освещение в СМИ итогов городских, региональных, российских и международных олимпиад.

Жанровая вариативность текстовых материалов: приказы на проведение олимпиад и интеллектуально-творческих испытаний различного рода, газетные и журнальные материалы, касающиеся итогов и проведения олимпиад, текстовые материалы с размышлениями учителей о подготовке школьников к подобного рода мероприятиям и т.д.

Прецедентные тексты в рамках коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» представляют собой энциклопедическую и справочную литературу, касающуюся протокола проведения олимпиад и творческих испытаний, высказываний государственных и общественных деятелей относительно необходимости и значимости проведения подобных мероприятий.

Дискурсивные формулы представляют собой те языковые средства, которые характерны для данной предметной области.

Обозначенные компоненты свидетельствуют о возможности рассматривать дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» как самостоятельный тип дискурса, обладающий всеми

характеристиками, позволяющими вычленить его в системе педагогического дискурса.

2.2. Базовые концепты дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русской лингвокультуре

В педагогическом дискурсе функционирует целый ряд концептов, каждый из которых имеет свое смысловое содержание и представляет ту или иную его характеристику. К ним относятся концепты: концепт «Образование», «Одарённость», концепт «Учитель», концепт «Креативность», концепт «Ученик», концепт «Олимпиада», концепт «Урок», концепт «Знания», концепт «Оценка», концепт «Творчество», «Интеллект», раскрывающие сущность, своеобразие и содержание педагогического дискурса (Зырянова 2011, Кабаченко 2007, Поспелова 2009, Рамазанова 2012). Обозначенные концепты рассматривались не раз не только в обозначенных работах, но и в других разнообразных лингвистических исследованиях. Необходимо отметить, что в своей совокупности эти концепты формируют и коммуникативное пространство дискурса «Работа с одарёнными детьми», определяя все его характеристики. Безусловно концепт «Одарённость» представляется доминирующим в данном дискурсе и поэтому будет рассмотрен отдельно в параграфе 2.4. Однако другие из обозначенных концептов играют свою определяющую роль, обозначая те доминантные приоритеты, которые управляют в коммуникативном пространстве «Работа с одарёнными детьми». Анализ документов, касающихся работы с одарёнными детьми, позволил выделить наиболее частотные из обозначенных концептов в русской лингвокультуре и показать их значимость в анализируемом коммуникативном пространстве.

Аналитический обзор 600 текстов русской лингвокультуры, касающихся одарённых детей, позволил показать следующую частотность обозначенных выше концептов, которая представлена в нижеследующей таблице:

Наименование концепта	Количество текстовых материалов	Частотность употребления
Концепт «Интеллект»	256	42,6%
Концепт «Учитель»	252	42%
Концепт «Олимпиада»	251	41,8%
Концепт «Образование»	246	41%
Концепт «Ученик»	242	40,3%
Концепт «Урок»	236	39,3%
Концепт «Творчество»	228	38%
Концепт «Оценка»	220	36,6%
Концепт «Знания»	118	19,6%
Концепт «Креативность»	97	16,1%

Рассмотрим наиболее частотные из этих концептов, а именно концепты: интеллект, учитель и олимпиада.

Концепт «Интеллект». Интеллект как биологическая составляющая включает в себя память, сознание, способность к обработке информации и логике. Интеллектуальная деятельность тесно связана с мышлением, соответственно в концептуальный состав лексического поля включены слова, обозначающие мыслительный процесс «думать», «понимать», «узнавать», «не соображать» и т.д. [Орленко, Дьячков, 2015].

Концепт «Интеллект» имеет полюсную окраску «умный» / «глупый», где ум представляется необходимой структурной составляющей интеллекта, а

глупость воспринимается как антоним. Соответственно глаголы неспособности к мышлению также входят в лексико-семантическое поле интеллекта такие, как «тупеть», «тормозить», «отставать», а также такие понятия как «дурак», «сумасшедший» и т.д. [Орленко, Дьячков, 2015].

Концепт «Интеллект» вызывает у обывателя образ человека образованного, начитанного, увлекающегося искусством, и эстета.

Лексико-семантическое поле «Интеллект» приобретает институционально направленную окраску сквозь призму мышления педагога как субъекта образовательной структуры.

Так, субъект может быть оценен как неполноценный человек, например, с умеренными умственными способностями (дети с задержками развития и умственной отсталостью) и люди с психическими отклонениями. Так, «несоответствие интеллектуальной норме воспринимается как врожденное и не поддающееся коррекции качество интеллекта субъекта» [Антология концептов, 2005: 126].

Другая категория интеллектуально полноценный человек, то есть имеющий склонность к интеллектуальной деятельности, умеющий выстраивать логически последовательные выводы и запоминать, и обрабатывать информацию.

В концепт слова интеллект входят производные друг от друга слова трех частей речи: существительное прилагательное и глагол, например «знаток», «знающий», «знать».

Развитие интеллекта тесно связано с развитием речевой деятельности индивида [Орленко, Дьячков, 2015].

Афоризм «а голову ты дома не забыл» достаточно часто употребляемая учителями в ситуации общения с учеником, включена в концепт интеллект, также и «безголовый», «безмозглый», так как соматизмы «голова» и «мозг» напрямую связаны с процессом мышления.

Термин «интеллект» достаточно часто используется в нормативных документах об образовании, однако его лексико-семантическое поле обширно

и имеет как положительную оценку, так и негативную выраженную эксплицитно.

Проанализировав тексты федерального государственного стандарта об образовании на всех ступенях обучения в школе и об обучении детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), мы можем сделать некоторые выводы. Требования к освоению образовательной программы состоят:

- из необходимости развития интеллектуальных способностей и интеллектуального развития в целом в процессе образования и самообразования;
- из умения интеллектуально осмыслять и понимать тексты;
- из способности к интеллектуальной деятельности;
- и в проведении интеллектуальных соревнований [Федеральный государственный..., URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>].

Обратимся к дефинициям словарных статей. Так, в толковом словаре Д. Н. Ушакова «интеллект» м. (латин. intellectus - понимание, понятие) (книжн.). Ум, рассудок, мыслительная способность у человека (в противоположность воле и чувствам) [Ушаков, URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21332>].

Дефиниция в толковом словаре другого отечественного автора «интеллект» – ум (в 1 знач.), мыслительная способность, умственное начало у человека. Интеллектуальные способности. Интеллектуальная собственность (охраняемый законом продукт чьего-н. умственного труда) [Ожегов, URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=9989>].

Биологический интеллект – способность делать умозаключения, обрабатывать и систематизировать информацию, способность к дедуктивному и индуктивному мышлению [Разумникова, 2018].

В то время как биологический интеллект всегда неизменен, психометрический интеллект создается в процессе социализации и обучения (в семье и учебных заведениях).

Определение интеллекта в рамках педагогического и других дискурсов. Концепт «Интеллект» также напрямую связан с образом педагога, так как специалист в сфере образования обязан обладать высоким уровнем компетентности, высокой культурой речи, большим лексическим запасом, то есть быть воплощением высокоинтеллектуальной личности [Разумникова, 2018]. Концепт интеллект включает в себя ключевые задачи образовательного учреждения.

Федеральные государственные стандарты о начальном, об основном общем и о среднем общем образовании в совокупности включают следующие формулировки со словом интеллект: «развитие интеллектуальных способностей», «интеллектуальное осмысление текста», «интеллектуальное развитие», «общеинтеллектуальное», «развитие интеллектуальной сферы», «способность к интеллектуальной деятельности» [Федеральный государственный..., URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>].

Важнейшим признаком концепта «Интеллект» в педагогическом дискурсе является заключенная в нем центральная цель дискурса – развитие умственных способностей личности, мотивация к познанию и самообразованию. Проанализировав, документы, содержащие прямые указания педагогу в организации образовательного процесса, мы можем сделать следующий вывод о концепте «Интеллект»: концепт «Интеллект» включает в себя лексико-семантическое поле, обозначающее сферу деятельности педагога и его функции (образовательную и воспитательную). Педагог, являясь составляющей концепта «интеллект» представляет собой воплощение единицы концепта, как человек образованный, компетентный, передающий знания учащимся.

Концепт «Учитель». Концепт «Учитель» является одним из важнейших в отечественной картине мира. Данный термин является достаточно многогранным. Так, «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова дает следующие определения этого понятия: 1. Лицо, которое обучает чему-нибудь. 2. Глава учения, человек, который учит (научил) чему-

нибудь. 3. Тот, кто научил (учит) чему-нибудь [Ожегов, Шведова, 2009]. При этом значение №2 и №3 являются дополнениями к значению №1, так как они обозначают не только саму профессию, но и условия возникновения слова.

Концепт «Учитель» в русском языке выражается при помощи множества синонимов, при этом самыми часто используемыми являются существительные-наименования лиц по профессии, такие как ученый, педагог, профессор, преподаватель, воспитатель, наставник, ментор.

Что касается ассоциаций с данным словом, они являются разными частями речи, так, например, зачастую слово «учитель» требует после себя уточнение предмета: учитель литературы, учитель химии и т.п. Имена прилагательные выражают субъективное мнение говорящего и отношение к тому или иному учителю: строгий учитель, терпеливый учитель, почетный учитель и т.п. Глаголы выражают действия, которые учителя совершают чаще всего, например, пишет, говорит, объясняет, помогает, диктует, указывает. Гиперонимом концепта «учитель» выступает слово «профессия», так как оно имеет более широкое значение.

Когнитивные классификаторы понятия «учитель» тесно связаны с лексемой «учение». О.А. Арнаутова считает, что большое количество определений таких понятий, как «учитель», «ученик», «учеба» говорит об их актуальности в языковом сознании всего народа. При чем слова «учеба» и «учение» являются объединяющими для всех производных понятий. Автор выделяют определенные лингвистические типажи и выделяет когнитивные классификаторы концепта «учитель»: заботливый, человек, имеющий диплом, подтверждающий квалификацию преподавателя, человек с лидерскими качествами, человек, обладающий специальными навыками и знаниями [Арнаутова, 2011: 12].

Что касается эмоционально-оценочной составляющей ассоциативного поля концепта «Учитель», автор выделяет некоторые когнитивные свойства, которые проявляются преимущественно в профессиональных особенностях. Самым распространенным признаком считается «статус учителя», при этом

более 70% характеристик положительные, например, идеал, единомышленник, остальные отрицательные: бедняга, неудачник, унижен страной и т.п. [Заречнева, 2008: 56]. Если брать во внимание текущее экономическое положение, учителя одни из первых попадают в категорию граждан, которые нуждаются в социальной и экономической защите государства, как как преподавательский труд очень энергозатратный и при этом очень низкооплачиваемый, поэтому неслучайны так ассоциаты как «бесправие» и «раб» в отношении концепта «Учитель».

Также стоит отметить, что выделяется определенная группа метафорических моделей, которые в свою очередь делают акцент на воспитательной функции учителя: например, «учитель – архитектор», так как именно он выстраивает коммуникацию с учениками, создает атмосферу в коллективе и именно он сильно влияет на учеников и их дальнейшее становление и т.п. Что касается требований к учителям, они поистине очень высокие: педагог, в первую очередь, должен быть интересным человеком, уметь подстраиваться под учеников, контролировать себя всегда, несмотря на настроение или жизненные обстоятельства. С этим и связано использование таких слов и выражений в адрес учителя, как «компьютер», «вечный двигатель», «батарея» и т.п.

Таким образом, среди когнитивных классификаторов, отражающих концепт «учитель», можно выделить профессиональные и личностные качества. Безусловно данное понятие связано с такими терминами, как «ученик» и «учение», а глагол «учить» представляет из себя один из способов вербального выражения концепта «учитель» и содержит в себе множество когнитивных признаков.

Концепт «Олимпиада». Концепт «Олимпиада» принадлежит к числу тех когнитивных явлений, содержательная структура которых возникает постепенно и динамично. Концепт «Олимпиада» с самого начала своего появления и понимания имеет довольно сложную структуру содержания. В качестве основного ядра концепта можно выделить когнитивный признак

«агональность». В течение рассматриваемого периода важными становятся такие концептуальные признаки, как «состяжание», «всеединство», «перемирие», «свобода», «традиция».

Для того чтобы представить концептуальную составляющую концепта «Олимпиада», необходимо теперь перейти к его этимологическому анализу.

Лексема «олимпиада» отличается своеобразной словообразовательной структурой: она служит для наименования действующего лица через процессуальный признак, заключенный в производящей основе (олимп → олимп-иад-а). Само слово «олимпиада» образовано от греческого «олимп». «Олимп» → «олимпиада» образовано за счет суффикса -иад, который, согласно «Толковому словарю словообразовательных единиц русского языка», под ударением при добавлении к основе существительных образует существительные со значением «массовое спортивное мероприятие (связанное с тем, что названо мотивирующим словом).

Всего было изучено 12 словарных дефиниций с использованием метода сплошного выборочного анализа. Следует отметить, что лексема «олимпиада» в данном значении встречается лишь в небольшом количестве толковых словарей русского языка, в большинстве своем термин встречается в профессиональных педагогических изданиях – словарях, энциклопедиях и т.д.

Были рассмотрены только те толкования, которые относятся к предметным олимпиадам, проводимым в учебных заведениях.

В настоящее время существует целый ряд работ по теме олимпиад (В.П. Архипов, 2005; Т.В. Исаева, 2010; Н.С. Касаткина, 2016; Л.Б. Огурэ, 2004 и др.); олимпиадное движение в высших учебных заведениях (Т.Б. Алексеева, Н.В. Ануфриева, Е.В. Балакирева и др., 2003; Е.В. Балакирева, И.В. Гладкая, И.Э. Кондракова и др., 2011; В.И. Вышнепольский, 2000; А.И. Попов, 2009; Н.П. Пучков, 2008; С.А. Репин, 2000 и др.) Большой вклад в зарождение и развитие олимпиадного движения, в разработку методики организации и проведения олимпиад внесли такие ученые и педагоги как А. Веремченко, 2015; Е.А. Галкина, 2011; О.А. Павлова, 2016; В.И. Смирнов, 2008; А.Н. Шарапков,

Б.С. Кирьяков, 2000; А.Н. Шарапов, 2003 и др. Охарактеризуем понятие «олимпиада», «предметная олимпиада», «олимпиадное движение».

В соответствии со словарем Д.Н. Ушакова, слово «олимпиада» в рассматриваемом нами аспекте является неологизмом: «Международный или межнациональный культурный фестиваль, предполагающий испытание сил в какой-либо области культуры».

Значение слова «олимпиада» можно найти в большом словаре С.И. Ожегова: «олимпиада» означает «соревнование, соревнование в спорте, искусстве или области знаний» [Ожегов, Шведова, 2009].

В настоящее время в педагогической литературе нет однозначного трактования этого вида интеллектуального соревнования. Изучая лексику более узкого педагогического направления, мы нашли более подробное описание понятия «олимпиада» в Педагогическом энциклопедическом словаре: «Соревнование между учащимися по общеобразовательным предметам, способствующее выявлению одаренных учащихся. О. позволяют ученикам проверить и критически оценить свои знания и умения. Ученические конкурсы (на школьном, районном, городском, областном, всероссийском и международном уровнях) организуются органами управления образованием, РАО, РАН, различными вузами и при участии других научных и общественных организаций. В состав оргкомитета входят учителя, преподаватели вузов и научные работники. Экспертные комиссии готовят вопросы для Олимпиад и методические рекомендации, оценивают результаты. Победителям вручаются дипломы (в некоторых вузах наличие диплома дает абитуриентам преимущество при поступлении в вуз)» [Браже, 2002].

В более современном словаре методических терминов и понятий дается следующее описание: «... Соревнования между учащимися различных дисциплин, которые помогают выявить наиболее подготовленных и талантливых студентов. О. позволяют студентам проверить и критически оценить свои знания и умения. Создаваемые для О. предметные комиссии

разрабатывают задания для О., методические рекомендации и определяют победителей, которые награждаются дипломами» [Балакирева, 2011].

В Российской педагогической энциклопедии термин «предметная олимпиада» имеет следующее толкование: «...соревнования учащихся по общеобразовательным предметам, способствующие повышению интереса к изучению школьных предметов и выявлению одаренных учащихся. О. позволяют ученикам проанализировать и критически оценить свои способности, чтобы определиться с выбором дальнейшего пути своего образования» [Бунтман, 2006].

По словам Ж.А. Тарасенко, «предметные олимпиады – это одна из классических форм работы с одарёнными школьниками, которая позволяет решить ряд важных проблем в их развитии и образовании. Предметные олимпиады предоставляют участникам возможность проверить уровень своих знаний и умений, сравнить свои профессиональные способности с конкурентами, выявить слабые и сильные стороны, а также проверить качество овладения профессиональными компетенциями» [Тарасенко, 2017]. О.Б. Исакова А.А. Михайлов, П.А. Кисляков отмечают, что «проведение предметной олимпиады является необходимым условием повышения научно-образовательного потенциала университета, поскольку способствует выявлению и отбору инновационной, творчески мыслящей молодежи, формированию у студентов готовности к научно-исследовательской и организационно-педагогической деятельности, магистерской и аспирантской подготовке».

Г.Х. Вахитова считает, что «...предметные олимпиады полезны при осуществлении личностно-ориентированного педагогического процесса, направленного на сознание и личностные структуры студента, а также при формировании профессиональных компетенций».

В результате компонентного анализа мы выделили следующие семы, вошедшие в понятийный компонент концепта «олимпиада»: соревнование, конкурс, состязание, испытание.

Показатель частотности сем позволил нам разработать лексико-семантическую модель, представляющую собой ядро и периферийное описание лексического компонента концептуального поля «Олимпиада». Ядро модели концептуальной составляющей концепта «Олимпиада», таким образом, состоит из сем ближней периферии, таких как соревнование, конкурс, и дальней периферии, таких как испытание, состязание.

Представленные концепты являются доминирующими в русской лингвокультуре. Они чётко обозначают те доминантные приоритеты, которые управляют в коммуникативном пространстве «Работа с одарёнными детьми». Прежде всего это касается интеллекта, который определяет способность личности к умственному росту, к приобретению новых знаний, к дальнейшему развитию в интеллектуальном плане. Далее стоит учитель, руководящий этим процессом, умеющий дать совет и направить развитие ученика в том направлении, которое приведёт его к тем или иным победам в той области, которая его увлекает. Немаловажную роль играют и олимпиады, представляющие собой интеллектуально-творческие испытания в том или ином учебном предмете. Именно они позволяют найти одаренных детей, раскрыть их талант, выявить их интеллектуальные возможности, что в дальнейшем позволит обратить внимание на этих детей и развивать их дальше. Таким образом, концепты «Интеллект», «Учитель» и «Олимпиада», являющиеся наиболее частотными в русской лингвокультуре, наиболее ярко и образно раскрывают в коммуникативном пространстве «Работа с одарёнными детьми» тот объём и то содержание деятельности, которая осуществляется в области поиска талантливой личности, в сфере её развития и является доминантной в организации работы с одарёнными и талантливыми детьми.

2.3. Базовые концепты дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» во французской лингвокультуре

Проблема поиска талантливой личности и поддержки её дальнейшего развития является также одной из приоритетных задач образования во Франции. Однако обзор французской системы образования показал, что работа с одарёнными детьми строится иначе и не включает в себя многие из тех параметров, которые являются доминантными в системе русского образования. Исследование 600 публицистических (газетных) текстов французской лингвокультуры с целью анализа тех же самых концептов, которые были ранее отмечены в русской лингвокультуре (2.2.), позволил выделить следующие концепты, доминирующие в текстовых материалах, посвящённых работе с одарёнными детьми. Сделанные результаты представлены в следующей таблице:

Наименование концепта	Количество текстовых материалов	Частотность употребления
Концепт «Креативность» /Créativité/	235	39 %
Концепт «Творчество» /Création/	228	38 %
Концепт «Оценка» /Note/	198	33 %
Концепт «Учитель» /Professeur/	186	31 %
Концепт «Ученик» /Elève/	145	24 %
Концепт «Интеллект» /Intellect/	112	18,6 %
Концепт «Урок» /Cours/	98	16,3 %
Концепт «Образование» /Formation /	96	16 %

Концепт «Знания» /Connaissances/	73	12 %
Концепт «Олимпиада» /Concours/	0	0%

Рассмотрим наиболее частотные из обозначенных концептов, а именно концепты: креативность, творчество, оценка.

Концепты «Креативность / Créativité» и «Творчество / Création».

Сегодня в мире компьютерных технологий, где все так быстро меняется, человеку, чтобы успевать за ритмом жизни, нужно обладать набором определенных качеств и умений. К ним относятся скорость мышления и реакций, способность адаптироваться к новым условиям, предприимчивость, находчивость. Все эти характеристики напрямую связаны с концептом «креативность».

В силу разных ментальных признаков концепта у представителей культур не все понимают его одинаково и наполняют одинаковым содержанием. В концептах закреплены ценности как отдельной языковой личности, так и конкретного общества в целом.

Культурные особенности восприятия концепта «креативность» зависят от ценностей, которые доминируют среди представителей того или иного народа. К примеру, в понимании англоговорящих людей, в частности, американцев, концепт «Креативность» включает стремление к пользе, материальным благам, выгоде, он очень прагматичен и рассматривается с точки зрения функциональности. Во французском понимании креативности нет этого прагматизма. Она воспринимается как то, что связано с получением знаний, она не служит инструментом и носит спонтанный характер, а иногда даже близка к импровизации. Поэтому исследование данного концепта сегодня представляет особый интерес.

Также, рассматривается вопрос о том, является ли творчество синонимом креативности или это два разных концепта. Относительно этого тезиса у ученых много разногласий. Одни считают, что концепты

«Креативность» и «Творчество» взаимозаменяемы. По мнению других, креативность включает в себя творчество, творческое мышление, творческие способности.

Однако, в большинстве случаев принято все же разграничивать творчество и креативность. Первое направлено на создание произведений искусства. В то время как суть креативности заключается в генерации инновационных оригинальных идей и проектов. К семантическим компонентам концепта «Креативность» можно отнести «успешность», «оригинальность», «создание нового», «скорость мышления», «новаторство», «быстрая адаптация». Таким образом, центральное место отводится открытию чего-то нового, умению внедрить инновацию, найти нестандартное решение проблемы и сделать это быстро.

В словарях креативность описывается как «способность к продуктивной (творческой деятельности); личностное качество индивида, выраженное в его предрасположенности и готовности создавать, то есть делать реально существующими социально значимые новые продукты своей деятельности» [Дружинин, 2002: 85].

А вот дефиниция из философского энциклопедического словаря: «креативность – это способность сделать или каким-либо иным способом осуществить нечто новое: новое решение проблемы, новый метод или инструмент, новое произведение искусства [Педагогический словарь, 2008: 225]. Таким образом, выделяются основные семы «личностное качество индивида», «создание», «новый продукт деятельности человека».

Творчество же направлено не столько на создание нового продукта, сколько на создание новых ценностей, духовных либо материальных. Оно более постоянно, устойчиво, традиционно, опирается на опыт прошлого и устремлено в будущее. А вот концепт «креативность» не подразумевает и не включает традиций. Здесь важно настоящее, быстрое решение в данную минуту, актуальный момент времени.

Креативность – не равно творчеству, это доказывают и правила сочетаемости слов в языке (власть творчества, но не власть креативности; творческий дар, но не дар креативности). И даже несмотря на то, что способности могут быть как творческими, так и креативными, это не ставит знак равенства между двумя этими понятиями. Первые даются человеку от рождения, а вторые являются результатом усилий самого человека на пути развития креативности, могут быть приобретенными.

Во французском языке слово «креативность» (*créativité*) имеет следующую словарную дефиницию: “Capacité, faculté d'invention, d'imagination; pouvoir créateur” [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>], то есть способность к изобретательству, воображению; творческая сила. Словарь Le Robert также определяет креативность как способность к творчеству, изобретательству (“pouvoir de création, d'invention”) [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>].

В то время как «творчество» (*création*), согласно словарю Larousse, это действие по созданию, основанию чего-то, чего еще не существовало (“action d'établir, de fonder quelque chose qui n'existait pas encore”) и действие по созданию оригинального произведения; оригинальное произведение (“action de créer une œuvre originale; production originale”) [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>]. Это определение подтверждается и дефиницией из Le Robert: совокупность сотворенных вещей (“l'ensemble des choses créées”) и действие по созданию, сотворению вещи, которой еще не существовало (“action de faire, d'organiser une chose qui n'existait pas encore”) [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>]. Таким образом, креативность рассматривается скорее как черта характера, интеллектуальная и ментальная способность, а творчество носит более материальный характер и описывает не только процесс создания новой вещи, но и его результат, называет созданную вещь.

У слов *créativité* и *création* есть общие варианты употребления, слова с которыми они оба сочетаются. Так, нормативными вариантами являются словосочетания *encourager + créativité* и *encourager + création*, *favoriser +*

créativité и favoriser + création. Но нельзя сказать autoriser + créativité вместо autoriser + création или, например, можно запретить творчество, но не запретить креативность (interdire + création). Точно так же, возможны словосочетания permettre + création, но не permettre + créativité, limiter + création, но не limiter + créativité.

Концепт «Креативность», в отличие от концепта «творчество», не имеет негативного ореола, не связан с отрицательными эмоциями. Существует такое выражение, как «муки творчества», но нет выражения «муки креативности».

Более того, креативность можно назвать социальным концептом. Креативность – это та характеристика, которая дается обществом, она актуализируется в процессе общения, работы, социальных взаимодействий. Креатив – это и сама деятельность, и заведомо положительная реакция на результат, в то время как творчество не гарантирует позитивной оценки продукта творческой деятельности, она может быть как позитивной, так и негативной. Творчество бывает непризнанным, а креативность всегда признается членами какой-либо социальной группы, в противном случае человека просто не считали бы креативным.

Также, можно противопоставить эти два концепта по критерию количества человек, вовлеченных в деятельность. Процесс творчества, как правило, захватывает только одного человека. Творец сочиняет поэму, пишет картину, создает скульптуру и т.д. Он один наделен особыми способностями к творчеству, поэтому и работает в одиночку. Креативность же может объединять многих людей, если им необходимо решить общую проблему. Каждый из них может обладать развитой фантазией, активным воображением и генерировать новые идеи, которые будут вынесены на обсуждение. Это снова доказывает, что «креативность» – концепт социальный.

Концепт «Творчество» включает планирование, долгое и скрупулезное обдумывание идеи. Концепт «Креативность», напротив, содержит указания на скорость. Это значит, что в таком случае необходимо реагировать незамедлительно, думать и действовать быстро и наиболее эффективно. В

результате творчества появляются произведения, которые значимы для всего общества и приносят известность, в то время как креативность помогает в решении повседневных задач, значение которых не так велико.

Кроме того, и креативность, и творчество предполагают наличие новизны. Но в случае творчества это создание чего-то принципиально нового, уникального, а в случае креативности – создание нового посредством комбинирования старых, давно известных данных, которые сами по себе не несут никакой уникальности. Возможно, именно поэтому в концепте «Креативность» отсутствует профессионализм, который есть в «творчестве».

Итак, концепт «Креативность» исключает профессионализм, но зато включает моду. Сегодня все в поисках креативных людей, идей, решений, поэтому и само слово стало модным и востребованным. В русском языке появилось множество однокоренных и производных слов: креативить, накреативить, креативщик, креативненько и т.д. Все они имеют положительную коннотацию и ассоциируются с хорошим результатом, оптимальными и оригинальными решениями, свежестью взгляда, нестандартностью подхода.

Для сопоставления и характеристики концептов «Креативность» и «Творчество» были взяты результаты исследования, проведенного М.В. Климовой [Климова, 2019]. В ходе исследования концепту творчество было присвоено 27 когнитивных признаков, концепту креативность – 45. Итак, в ядре концепта «креативность» – оригинальность, нестандартность, создание чего-то нового, активность, дивергентность мышления, гибкость мышления, инициативность.

На периферии оказались быстрота мышления и реакции, позитивный настрой, ассоциативность, индивидуальность, самостоятельность. Затем упоминались признаки, относящиеся к сфере карьеры и описывающие личностные характеристики: прагматичность, успех, целеустремленность, решительность, упорство, уверенность в себе, высокая самооценка,

наблюдательность. Также, имело место указание на соотнесенность со временем: сегодня, настоящее время [Климова, 2019: 57].

Ядро концепта «Творчество» составляет создание нового (идей, вещей), образность, оригинальность, индивидуальность, нестандартность, воображение, искусство. На периферии находятся нетривиальность, яркость и сила эмоций, эстетическая и культурная ценность произведений. На дальней периферии были выделены высокий эмоциональный тонус, позитивный настрой, профессионализм, традиции. На крайней периферии значились как позитивные признаки (высокая самооценка, принятие мира и себя в этом мире), так и негативные («выгорание», перегрузки нервной системы, возможность своеобразного отката).

Таким образом, можно выделить 5 основных компонентов концепта «Креативность»: оригинальность – если работа считается оригинальной, то она креативная. Эмоция – чтобы работа была оценена как креативная, она должна вызывать эмоцию. Изобретательность и новизна – идея должна быть свежей и новой, чтобы она была креативной. Процесс. Креативность – это не мгновенно пришедшая в голову идея. Креатив требует времени и усилий, и это нужно учитывать. Интеллектуальность – часто креативная работа требует не только находчивости, но и эрудиции и начитанности. Также, основные элементы концепта «креативность» включают вовлеченность, нонконформизм, смелость и настойчивость.

Таким образом, выделяются основные компоненты концепта «Креативность»: «способность, возможность, умение человека создавать, изобретать, производить то, чего не существует, делать что-то по-другому» (“capacité, faculté, pouvoir qu’à un individu de créer, inventer, produire quelque chose qui n’existe pas, faire les choses différemment”). Из чего следует вывод, что креативность рассматривается, скорее, как черта характера, интеллектуальная и ментальная способность, нежели действие, процесс, результат, в отличие от концепта «творчество» (création), с которым иногда

совмещают концепт «Креативность» (créativité). Это не совсем верный подход, что доказывают словарные определения и нормы лексической сочетаемости.

Изучение двух рассматриваемых концептов приводит к выявлению общих компонентов структуры номинативного поля. К ним относятся новизна, оригинальность, необычность, активность, ассоциативность, оптимизм. Все остальные компоненты у них отличаются, что позволяет утверждать: концепты «креативность» и «творчество» не тождественны друг другу.

Концепт «Оценка / Note». Материалом для исследования стали лексемы и словосочетания, содержащие концепт «note/оценка». Эмпирический материал извлекался из словарей сплошной выборкой. Концепт «Оценка» применителен к многим сферам человеческой жизни. Чтобы раскрыть сущность понятия, исследователи прибегают к анализу концептуального поля того или иного явления. «Оценка» может иметь два вектора развития анализа: оценку можно рассматривать как результат проделанной работы, во втором случае ее можно рассматривать в качестве процесса, который протекает, когда объект рассмотрения ей подвергается. В широком смысле оценка обусловлена процессуальностью, которая протекает в ходе речемыслительной деятельности. В узком смысле оценка обусловлена результативностью, то есть сложившимся мнением относительно объекта оценивания. Оценка становится социальным явлением, так как тот, кто ее дает руководствуется своим личным опытом при составлении своего мнения. Оценка служит явлением универсальным, так как способствует наряду с рядом других категорий выделению отличительных признаков. Оценка безусловно является субъективным явлением.

Концепт «Оценка» – это явление, подвергающееся объективации. На первом этапе мы можем выявить ряд базовых первичных смысловых составляющих. Под этими первичными смыслами понимаются такие компоненты, как «хорошо – плохо», чему во французском языке соответствует “bien – mal”.

Концепт «Оценка» производит следующие словосочетания: «негативная оценка», «высокая оценка», «положительная оценка», «низкая оценка», «честная оценка», «беспристрастная оценка». Из сочетаемости концепта «Оценка» можно сделать вывод, что к данному концепту всегда примешивается коннотативное значение со знаком «плюс» или знаком «минус». Словосочетание «высокая оценка» будет вызывать положительные ассоциации и у учеников русскоговорящего языкового пространства, и у учеников франкоговорящего. Напротив, словосочетание «низкая оценка» или «суровая оценка» вызовут у представителей обеих культур ассоциативный ряд с отрицательной коннотацией. Также концепт «Оценка» входит в следующие устойчивые словосочетания «адекватная оценка», «объективная оценка», «беспристрастная оценка». Здесь речь идет о том, как образом осуществляется оценивания знаний, таланта и т. д. Эти словосочетания применительны и к учебному процессу, где «объективность» оценки зависит от отношения преподавателя к конкретному ученику, от личных критерий преподавателя к оцениванию уровня знаний учеников. Данные словосочетания вызывают противоречивые ассоциации как у учеников, так и у учителей, так как зачастую субъективное мнение учеников и учителей относительно итоговой оценки расходятся.

В русскоязычном пространстве концепт «Оценка» в большинстве своем вызывает ассоциативное поле определенной градации, связанное с системой оценивания в российских школах. То есть для русскоговорящего человека концепт «оценки» ассоциируется с 5-балльной школьной оценкой. Если опираться на классификацию слоев концептов Ю.С. Степанова, приведенную в пункте выше, то концепт школьной оценки можно отнести к актуальному слою концепта, так как для представителей почти всего русскоязычного пространства 5-балльная шкала оценивания предельно ясно и вызывает практически похожий ассоциативный ряд, который корректируется только субъективным отношением ученика к полученной оценке. В концептуальном поле русскоговорящего человека «5» ассоциируется с высшей формой

оценивания знаний, которая выставляется за выдающиеся успехи в учебной деятельности. Оценка «4» в русскоязычном пространстве эквивалентна наречию «хорошо», что также ассоциируется с хорошей оценкой для русского ученика. Оценка «4» не вызывает ассоциаций с выдающимися знаниями по предмету, тем не менее воспринимается как достойное знание того или иного предмета. Оценка «3» становится эквивалентом «удовлетворительно», то есть для русскоязычного ученика синонимом оценки «3» является наречие «плохо». Эта оценка означает, что ответы ученика зачтены, но знания недостаточны для полноценного освоения программы предмета.

В ядро ассоциаций, связанных с концептом «Оценка», во франкоязычном пространстве входит представление об оценке, выражающейся в 20-балльной шкале. Баллы 18-20 ассоциируются у учеников Франции с очень высокими оценками, которые выставляются только за выдающиеся достижения. Данные баллы вызывают в сознании французских учеников ассоциации с положительной коннотацией. Следующие баллы 17-16 условно обозначаются как «превосходно», они ставятся тем, кто был менее активен в течение семестра, но оценка также является высокой. То есть данные баллы также входят в ассоциативное поле учеников со знаком «плюс». Отличием данных результатов является только то, что в ассоциативном поле данных результатов отсутствует компонент «блестяще». Баллы 15-14 условно помечаются как «хорошая работа» и этой оценке в российской системе соответствует «4». В сознании франкоговорящих учеников данная оценка имеет в большинстве положительный оттенок, ассоциацию с высокой оценкой. Получив 13 баллов, школьник уже избавляется от лишнего стресса и рад получить данную оценку. То есть 13 баллов для французского школьника является пороговой оценкой и имеет положительный оттенок в его концептуальном поле. Баллы ниже 13 имеют скорее отрицательную оценку в составе оценочного компонента концепта «оценка».

Таким образом, концепты «Креативность», «Творчество», «Оценка», являющиеся доминантными для французской лингвокультуры наглядно показывают существенную разницу в работе с одарёнными детьми во Франции и в России. Для французской системы образования поиск талантливой молодёжи, безусловно, важен, но в дальнейшем работа ведётся совершенно в другом ракурсе. Нет интеллектуально-творческих испытаний, позволяющих совершенствовать как систему диагностики, так и систему работы с ними.

2.4. Концепт «Одарённость» как доминантный концепт дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русской и французской лингвокультурах

Центральным концептом коммуникативного пространства «одарённый ребенок» является концепт «Одарённость», представленный в русской и французской лингвокультурах, осмысленный в них и получивший языковое обозначение. Концепт «Одарённость» представляет собой сложное, многомерное понятие, которое варьируется в своем значении и толковании в различных языковых и культурных контекстах. Анализ концепта «одарённость» помогает нам понять отношение представителей двух разных культур к одному важнейшему концепту, отраженному как в русской, так и во французской лингвокультурах. Данный концепт в первую очередь отражает нормы и мировоззрение, бытующие в обществе. Так же изучение концепта «Одарённость» поможет нам понять место одаренных людей в социуме двух стран, отношение к ним.

Русская культура традиционно ценит интеллектуальные и творческие способности. Важное значение придается духовному развитию и глубокому внутреннему миру человека. Русская лингвокультура уделяет особое внимание художественному творчеству, музыке, литературе и философии. Одарённость в русской культуре рассматривается как дар свыше, который требует развития и саморазвития через образование, труд и самоанализ.

Во французской культуре большее значение придается внешним проявлениям таланта и достижениям, таким как профессиональный успех, признание и известность, в то время как в русской культуре акцент делается скорее на внутреннем мире и саморазвитии одарённого человека, на его вкладе в культуру и общество.

В нашей работе необходимо дать описание данного концепта. Как отмечает В.И. Карасик, в настоящее время с лингвокультурологических позиций исследователями принимается ряд успешных попыток осмыслить центральные явления и характеристики бытия различных народов, зафиксированные в языке, также ученый выделяет основные методы описания концепта, среди которых этимологический анализ, дефинирование, контекстуальный анализ [Карасик, 2002].

Начнем с метода этимологического анализа. В русском языке корнем существительного «одарённость» является «дар», во французском то же самое – “don” (дар). Однако схожесть в этимологии не говорит о том, что концепт «одарённость» занимает одинаковое место в картине мира русских и французов.

Обратимся к методу дефинирования, «одарённость» – «прирожденные способности к выполнению какой-либо деятельности» [Толовый словарь Кузнецова, URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov>]. Сравним с определениями из толкового словаря французского языка Larousse: don – talent, disposition, qualité de quelqu'un, que l'on considère comme innés, naturels (талант, склонность, качество, которые считаются врожденными, естественными) [Larousse, URL: <https://www.larousse.fr>]. Так, понятийная сторона концепта в двух лингвокультурах совпадает. Так же концепт «одарённость» репрезентуется в следующих лексических единицах: в русском языке – дар – «так называют большой талант человека, его творческую одарённость, которые, как считают, даны Богом или природой»; талант – «дарование, одарённость, выдающиеся природные способности». Во французском языке: talent – aptitude particulière à faire quelque chose (талант – особая способность что-то делать); aptitude –

disposition naturelle ou acquise de quelqu'un à faire quelque chose (способность – естественная или приобретенная склонность кого-то что-то делать) [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>]. Интересно, что врожденная природа одарённости подчеркивается в каждом из определений.

Не менее важным для нас является контекстный анализ. Концепту «Одарённость» уделяется огромное внимание в рамках современной педагогической науки как в отечественной, так и зарубежной, о чем говорят многочисленные научные публикации по данной теме. Преподаватели школ стараются заметить одарённость у детей, проявляющих способности, создают составляют для них индивидуальные образовательные маршруты, которые включают в себя углубленные дополнительные занятия с целью решения задач повышенной сложности, которые требуют большой креативности, прекрасного владения предметом и особого взгляда. В педагогическом дискурсе ассоциативно связанным с концептом «Одарённость» является существительное «ребенок».

Переведем на французский язык словосочетания «одарённый ребенок», которое во французском языке звучит как “enfant surdoué”. Так же во французском педагогическом дискурсе употребляется словосочетание “bien doués”. Также в педагогических контекстах встречается выражение “haut potentiel intellectuel”, а также его акроним “HPI”. Рассмотрим определение “enfant surdoué” из медицинского словаря Larousse: “enfant possédant des capacités d'apprentissage supérieures à celles des enfants du même âge” (ребенок с более высокими способностями к обучению, чем у детей того же возраста) [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>]. Также в словарной статье отмечается, что обучение и социализация таких детей представляет собой ряд сложностей: “les enfants surdoués posent un problème éducatif particulier : les mêler à d'autres élèves risque de les démotiver, mais la création de “classes de surdoués” les expose à se désocialiser” (одарённые дети представляют собой особую образовательную проблему: общение с другими учениками может демотивировать их, но создание «классов для одаренных» подвергает их риску

десоциализации) [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>]. Здесь нам встречается еще одно словосочетание, которое входит в анализируемый нами концепт: “classe de surdoués” – так называют специальные классы, созданные для одаренных детей. На категории “surdoué” и “bien doué” детей разделяют по уровню коэффициента интеллекта. В категорию “surdoué” входят дети, чей коэффициент составляет более 140 баллов, а в категории “bien doué” числятся, дети с коэффициентом более 130. Всех детей (“surdoué” и “bien doué”) называют также “à haut potentiel intellectuel” (с высоким индивидуальным потенциалом). Сравним вышеприведенное определение прилагательного, входящего в ядро концепта (surdoué), с определением из толкового словаря Le Robert: “dont l'intelligence, évaluée par des tests, est très supérieure à la moyenne” (чей интеллект, оцениваемый с помощью тестов, намного выше среднего) [Le Robert, URL: <https://www.lerobert.com>].

Теперь обратимся к определению понятия «одарённый ребенок» в русском языке «одарённость» это – «общий термин, означающий человека, обладающего какими-либо особенными, ярко выраженными задатками к развитию способностей. Использование термина предполагает признание врожденного характера соответствующих задатков и способностей, т. е. того, что они даны человеку от природы». Интересно, что в отличие от французских определений, в русском нет упоминания, что интеллект одаренного должен быть обязательно доказан тестами. Более того, в этом определении подчеркивается природная сущность одарённости, которая дается от рождения, чего нельзя сказать о французских определениях. В многочисленных научных работах русские исследователи определяют понятие «одарённый ребенок»: «это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности». В данном определении также не упоминается коэффициент интеллекта, измерив который, можно отнести ребенка к данной категории, оно гораздо шире французского, что позволяет сделать вывод, что ядро концепта «Одарённый

ребенок» отличается от французского “enfant surdoué”. Русское понятие «одарённый ребенок» включает в себя одновременно “surdoué” и “bien doué”. В русской культуре дети с высоким потенциалом развития не делятся на тех, у кого результат IQ выше 130 и тех, у кого более 140, более того, используют другие критерии «одарённости», что видно из определения. Кроме этого, важнейшими компонентами концепта «одарённый ребенок» в русской культуре кроме развитого интеллекта и креативности является духовность.

В контексте одарённости под духовностью понимается умение использовать свой дар на благо. Это нашло и отражение в нашей лингвокультуре.

Во французский концепт “Enfant surdoué” входит аллегория. Одаренного ребенка называют «un zèbre» (зебра). Эта аллегория вполне очевидна: зебра значительно отличается своим полосатым черно-белым окрасом от других лошадей. В книге, посвященной проблемам одаренных детей, “L’Enfant surdoué”, написанной Жан Сиод-Факшан, встречаются следующие выражения: être un zèbre (быть зеброй), avoir un enfant zèbre (иметь ребенка зебру), avoir des zèbres dans sa classe (иметь зебр в классе) [Siaud-Facchin, 2012: 17]. Наличие такой аллегории в языке подчеркивает, как во французском обществе чувствует себя одарённый ребенок и то, как его видят другие. Действительно, проблема социализации «детей-зебр» существует во Франции. Этому посвящено множество книг и статей. В 2015 году была выпущена книга под названием “Je suis un zèbre” («Я – зебра») [Tiana, 2015]. Ее автор – девушка под писательским псевдонимом Тиана. С детства ей было сложно чувствовать себя другой, а в подростковом возрасте проблемы лишь усилились. Она научилась примеряться с собой и другими, этому и хочет научить других «зебр», рассказывая свою биографию. Интересно определение «одарённости», данное человеком, которого так называют. Тиана пишет: “C’est quoi un surdoué? C’est quelqu’un dont le cerveau pense différemment. Pas plus intelligent. Pas plus bête. Juste différent” (Что такое одарённый? Это тот, чей мозг думает иначе. Не умнее. Не глупее. Просто другой) [Tiana, 2015: 12].

Во Франции выпускается научный журнал, посвященный развитию одаренных детей, в его название заложена вышеупомянутая аллегория – “La revue du zèbre” (журнал о зебрах) [La Revue du zèbre, URL: <https://revueduzebre.com>]. Также мы встречаем данную аллегория в подзаголовке статьи, посвященной сложностям адаптации одаренных детей в общество “Pourquoi parle-t-on davantage des surdoués qui vont mal?” (Почему мы больше говорим о одаренных, которым плохо?): “caractéristiques de zèbre” (характеристика зебр). Зебрами называют не только одаренных детей, но и одаренных взрослых, например, в заголовке следующей статье “Surdoués mais vulnérables: le mal-être des adultes zèbres” (Одаренные, но уязвимые: бедственное положение взрослых зебр) [La Revue du zèbre, URL: <https://revueduzebre.com>].

Мы можем сделать вывод, что аллегория “un zèbre” – широко употребляется во французской лингвокультуре. Чаще всего – по отношению к одаренным детям, однако можно встретить употребление и по отношению к взрослым. Распространённость этой аллегории во французских книгах, а также статьях свидетельствует о том, что в картине мира французов одарённые люди – одиноки, у них есть проблемы с коммуникацией, а также с адаптацией в обществе. В русской лингвокультуре существует схожая метафора – «белая ворона», однако так называют не одаренных личностей, а людей имеющих систему ценностей и взглядов отличную от других, общепринятых.

Концепт «Одарённость» также вербализуется во французской прессе. Например, в статье из журнала Le Monde под названием “Les enfants du XXI^e siècle sont-ils tous surdoués?” (Все ли дети XXI века одарены?); “Les enfants précoces ont-ils un cerveau différent?” (Рано развитые дети имеют другой мозг?) – научно-популярный журнал Science pour tous; в статье из журнала Comprendre son haut potentiel – “Pourquoi les surdoués sont seuls?” (Почему одарённые – одиноки?) (Sciences pour tous). Большинство названий статей, а также их проблематика говорит о том, что во французской лингвокультуре концепт «Одарённость» не всегда имеет положительную коннотацию, он

связан с одиночеством и непониманием, отстраненностью от общества и замкнутостью одаренных людей.

2.5. Образная и понятийные стороны концепта «Одарённость» в русской и французской лингвокультурах

Концепт «Одарённость» имеет яркую образную сторону в русской и французской лингвокультурах, что проявляется в метафорах, отражающих концепт. Одарённость в русском языке может быть представлена множеством образных выражений. Например, часто используется метафора «гений», чтобы описать выдающиеся способности человека. Метафора нередко используется в русскоязычной прессе, например, в статье, посвященной выявлению талантливой молодежи, под названием «Как различить юного гения в толпе сверстников» [Савицкая, URL: https://www.ng.ru/education/2022-07-20/8_8491_education1.html]. Под «гением» в статье подразумевают одаренных детей, обладающих различными талантами. Также существует метафора «звезда», которая отражает яркость и блеск талантливого человека. Например, мы встречаем данную метафору в подзаголовке к статье из онлайн-блога об одаренных детях «Я – родитель»: «Одарённый ребенок. Как не спровоцировать звездную болезнь» [Кононова, URL: <https://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/odarennyy-rebenok-kak-ne-sprovotsirovat-zvezdnuyu-bolezn/>]. В статье сравнивают одаренного ребенка со звездой, если разглядеть в одаренном ребенке потенциал, а также развить его, то ребенок и его способности будут светить, словно звезды. Звездами называют и одаренных людей из творческой сферы, например, звезда оперы, звезда балета, звезда театра и кино.

Существуют метафоры, отражающие одарённость как природное явление. Например, человек с талантом и способностями может быть назван «небесной звездочкой» или «солнечным лучиком». Такие метафоры выражают идею оригинальности и неповторимости одаренного человека.

В русской лингвокультуре также присутствуют образы, которые связывают одарённость с результатом усилий и труда. Например, говорят о успехе одаренного человека, который достигает высот в своей области, как о «плоде труда». Этот образ подчеркивают значимость усердия, настойчивости и самосовершенствования в процессе развития своих способностей.

В русской лингвокультуре часто используются образы, связанные с драгоценными предметами, чтобы выразить ценность и уникальность одарённости. Например, человек с выдающимися способностями может быть назван «сокровищем нации». Эта метафора подчеркивает важность и ценность одарённости для общества. Образная сторона концепта одарённости в русской лингвокультуре широко представлена метафорами и образами, которые помогают выразить его сложность и многоаспектность. Метафоры, связанные с природными явлениями, усилиями и драгоценными предметами, обогащают русский язык и способствуют более эмоциональному и глубокому восприятию концепта одарённости [Карасик, 2002: 56]. Эти образы отражают русскую культуру, ее ценности и представления о выдающихся способностях человека.

Французская лингвокультура тоже обладает большим количеством метафор, репрезентирующих образную сторону концепта «одарённость». Французский язык богат метафорическими выражениями, которые связаны с концептом одарённости. Например, часто используется метафора “avalanche” (лавина), чтобы описать человека с выдающимися способностями. Это выражение передает идею о мощной и неудержимой силе таланта. Еще одна распространенная метафора “de haut vol” (птица высокого полета), которая подчеркивает высокий уровень таланта и способностей человека [Larousse, URL: <https://www.larousse.fr>].

Во французской лингвокультуре одарённость часто ассоциируется с блеском, светом и сиянием. Например, выдающиеся способности и таланты могут быть описаны как “étoiles brillantes” (яркие звезды) или “rayons solaires” (солнечные лучи) [Le Robert, URL : <https://www.lerobert.com>]. Эти образы передают идею яркости, великолепия и уникальности одаренных людей.

Данные метафоры не редко встречаются во французской прессе, а также литературе. Например, в заголовке к книге Мориса Тевене: “Les talents: Des étoiles brillantes aux étoiles... filantes” («Таланты: от ярких звезд до ... падающих звезд») [Thévenet, 2008]. Так, под «яркими звездами» подразумеваются одарённые люди, реализовавшие свои таланты. В статье, освещающей смерть французского актера Мишеля Бубола, встречается метафора «солнечный луч»: “Décès de Michel Bubola, un rayon de soleil nous manque” («Смерть Мишеля Бубола, солнечного луча, которого нам не хватает») [Spencer, URL: <https://www.afcinema.com/Deces-de-Michel-Bubola-chef-electricien-un-rayon-de-soleil-nous-manque.html?lang=fr>]. Статья посвящена достижениям актера в области кинематографа, а метафора подчёркивает его талант. Во французской лингвокультуре существуют образы, которые ассоциируют одарённость с цветами и растениями. Например, человек с выдающимися способностями может быть описан как “fleur” (цветок) или “bourgeon” (бутон), который раскрывается и прекрасно цветет. Эти образы передают идею о развитии, о потенциале, о постепенном проявлении одарённости. Они часто используются в статьях посвященных именно одаренным детям, так как именно в раннем возрасте необходимо начать раскрывать потенциал одаренного человека. Например, в статье под названием “Les enfants surdoués, des élus de l'intelligence” («Одарённые дети, избранники интеллекта») встречается сравнение детей, которые еще не раскрыли свои способности, с бутоном цветка (bourgeon) [Les enfants surdoués..., 2007, URL: <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-63.htm>].

Не менее важна для нас понятийная сторона концепта «одарённость» в двух лингвокультурах. Русский язык обладает богатым лексическим аппаратом, который отражает различные аспекты и оттенки понятия одарённости. В русском языке существуют множество слов и выражений, связанных с концептом одарённости, таких как «талант», «гений», «способность», «потенциал». Каждое из этих слов несет в себе свой оттенок и

значение, что позволяет точно выражать и описывать различные аспекты одарённости.

В русской лингвокультуре одарённость традиционно ассоциируется с интеллектуальными и творческими способностями. Одарённый человек обычно рассматривается как тот, кто обладает глубоким пониманием, интеллектом и способностью к анализу и творчеству. В русском языке существуют выражения, которые подчеркивают этот аспект, например, «умник», «гений мысли», «творческая натура». Эти выражения отражают отношение русской лингвокультуры к интеллекту и творчеству как важным составляющим одарённости.

В русской лингвокультуре одарённость рассматривается как ценный и особый дар. Это понятие ассоциируется с уникальностью и неповторимостью. В русском языке можно встретить выражения, которые подчеркивают этот аспект, например, «благодать», «богатство души», «неповторимый талант». Эти выражения отражают русское представление о том, что одарённость является ценным и особенным даром, который нужно ценить и развивать.

В французском языке также существует множество слов и выражений, связанных с концептом одарённости, таких как “talent”, “génie”, “capacité”, “potentiel”, что подчеркивает важное место анализируемого концепта в картине мира французов. Например, одаренных детей во Франции также называют “l'enfant haut potentiel” (ребенок с высоким потенциалом).

Во французской лингвокультуре одарённость традиционно связана с интеллектуальными и творческими способностями. Одарённый человек рассматривается как тот, кто обладает глубоким пониманием, интеллектом и способностью к анализу и творчеству. В французском языке можно встретить выражения, которые подчеркивают этот аспект, например, “esprit brillant” (блестящий ум), “génie créatif” (творческий гений), “talent exceptionnel” (исключительный талант) (Larousse). Эти выражения отражают французскую лингвокультуру, которая высоко ценит интеллект и творческие способности как ключевые составляющие одарённости. Интересно, что дословно “brillant”

переводится как «блестящий», «сверкающий», однако согласно толковому словарю Larousse в переносном значении данное прилагательное синонимично прилагательному “intelligent” (умный).

Во французской лингвокультуре одарённость также связана с достижениями и успехами в различных областях жизни. Одарённый человек рассматривается как тот, кто способен достигать высоких результатов и преуспевать в своей сфере. В французском языке можно услышать выражения, которые подчеркивают этот аспект, например, “réussite exceptionnelle” (исключительный успех), “accomplissement remarquable” (замечательное достижение), “réalisation brillante” (блестящая реализация) (Le Robert). Эти выражения отражают французское представление о том, что одарённость и успех тесно связаны друг с другом. Например, в заголовке к статье, посвященной успехам в обучении канадских школьников-иммигрантов, встречается выражение “réussite exceptionnelle”: “Réussite exceptionnelle des étudiants canadiens d’origine immigrée: au-delà du portrait général” (Выдающиеся достижения канадских школьников иммигрантского происхождения: за рамками общего портрета) [Kamanzi, Magnan, Collins, 2022]. В статье отмечается, что одарённые школьники из семей иммигрантов добились таких же успехов в успеваемости в учебе, как и школьники из канадских семей.

Во французской лингвокультуре одарённость рассматривается как ценный и уникальный дар. Она ассоциируется с уникальностью и неповторимостью. В французском языке можно встретить выражения, которые подчеркивают этот аспект, например, “talent précieux” (ценный талант), “dons exceptionnels” (исключительные дары), “qualités remarquables” (замечательные качества).

Образная сторона концепта «одарённость»	
Русская лингвокультура	Французская лингвокультура
Гений	Avalanche

	<i>/фейерверк/</i>
Звезда	De haut vol <i>/высокого полёта/</i>
Сокровище нации	Etoiles brillantes <i>/сверкающие звёзды/</i>
Плод труда	Rayons solaires <i>/солнечные лучики/</i>
Небесная звездочка	Bourgeon <i>/бутон/</i>
Солнечный лучик	Fleur <i>/цветок/</i>
Понятийная сторона концепта «одарённость»	
Русская лингвокультура	Французская лингвокультура
Талант	Talent <i>/талант/</i>
Способность	Génie <i>/гений/</i>
Потенциал	Capacité <i>/одарённость/</i>
Гений мысли	Potentiel

	<i>/потенциальный/</i>
Творческая натура	Esprit brillant <i>/блестящий ум/</i>
Благодать	Génie créatif <i>/творческий гений/</i>
Неповторимый талант	Réussite exceptionnelle <i>/исключительный успех/</i>

Понятийная сторона концепта одарённости во французской и русской лингвокультурах обладает своими особенностями, однако есть и ряд сходств. Богатство лексического аппарата, связь с интеллектуальными и творческими способностями, а также представление об одарённости как ценности и уникального дара, все это объединяет картины мира русских и французов. Однако есть и отличия. Во французской лингвокультуре важной составляющей одарённости является успех, достижения. В русской лингвокультуре не ставится акцент на это, гораздо важнее использовать одарённость во благо. Образная сторона концепта одарённости во французской и русской лингвокультурах также богато представлена. Ее репрезентуют метафоры и образы, которые помогают выразить сложность и значимость концепта. Метафоры, связанные с природными явлениями, и драгоценными предметами отражают русскую культуру, ее ценности и представления о выдающихся способностях человека.

Выводы

1. Общепринятая структура концепта представляется в качестве образования, которое концентрируется вокруг некой ценностно

ориентированной точки сознания, от которой исходят ассоциативные связи, составляющие ядро концепта (наиболее значимые и актуальные для носителей языка ассоциации) или менее значимые – периферию. Таким образом, концепт не имеет четких границ. Имя же концепта выражается в языковой единице, которая реализует центральную точку концепта.

2. Концепты «Интеллект», «Учитель» и «Олимпиада», являющиеся наиболее частотными в русской лингвокультуре, наиболее ярко и образно раскрывают в предметной области «Работа с одарёнными детьми» тот объём и то содержание деятельности, которая осуществляется в области поиска талантливой личности, в сфере её развития и является доминантной в организации работы с одарёнными и талантливыми детьми.

3. Концепты «Креативность», «Творчество», «Оценка», являющиеся доминантными для французской лингвокультуры наглядно показывают существенную разницу в работе с одарёнными детьми во Франции и в России. Для французской системы образования поиск талантливой молодёжи, безусловно, важен, но в дальнейшем работа ведётся совершенно в другом ракурсе. Нет интеллектуально-творческих испытаний, позволяющих совершенствовать как систему диагностики, так и систему работы с ними.

4. Концепт «Одарённость» является базовым концептом коммуникативного пространства «работа с одарёнными детьми». Концепт разнообразно вербализован в двух лингвокультурах, однако в каждой из них по-разному.

Глава 3. *Лингвокогнитивное моделирование дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми»*

Каждый дискурс характеризуется своим языковым пространством, жанровой спецификой своих текстовых материалов, своеобразием структуры фреймов его составляющих, что ярко и образно представляет свой тип и вид дискурса. Дискурсу коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» присуща своя структура текстового пространства, что, безусловно, свидетельствует о собственной фреймовой структуре, языковой специфике и жанровом своеобразии. Описание языковой специфики коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» на настоящий момент не может считаться исчерпывающим. Исследователями предпринимались попытки описания семантического своеобразия данной предметной области в рамках лингвистической и социальной наук, однако языковая специфика исследуемой предметной области ещё недостаточно изучена. Также необходимо отметить, что само содержание коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми», представляется чрезвычайно значимым для современного образования, учитывая современные общественно-социальные тенденции.

Работе с одарёнными детьми предшествует ряд документов, определяющих как порядок работы с ними, так и содержательную структуру материалов для их выявления, как рекламирование того или иного интеллектуально-творческого испытания, так и его анализ, как приглашение на испытание, так и подведение его итогов с оглашением победителей, как презентацию новых методов работы с одарёнными детьми, так и размышления о совершенствовании работы с ними. Анализ языкового пространства этих документов позволил выделить и описать специфику их контекстуального своеобразия, представить фрейм-сценарии контекстов, репрезентирующих фреймы поиска одаренных детей, работы с одарёнными детьми и интеллектуально-творческого испытания в русской и французской лингвокультурах; выделить наиболее частотные языковые средства.

Концепт «Одарённость» можно считать базовым концептом не только русской картины мира, но и других национально-языковых сообществ. На наш взгляд, данный концепт можно отнести к числу универсальных/базовых понятий, поскольку он находит выражение во многих языках культур мира, в том числе, в русском и французском языках и культурах, что подтверждается достаточным объемом языкового материала, отобранного для данного исследования. Универсальный характер концепта в той же мере может быть подтвержден схожим между собой содержанием понятийных составляющих концептов в разных культурах.

В русском и французском языках концепт «Одарённость» встречается в контекстах, репрезентирующих поиск талантливой личности, работу с одарёнными детьми и интеллектуально-творческое испытание.

В нашем исследовании таким определенным материалом, подтверждающим сказанное, выступают как публицистические тексты русского и французского языков, так и документальные материалы, которые, помимо основных задач, также позволяют рассмотреть и проанализировать как меняется содержание исследуемого концепта в зависимости от особенностей информации, на основе которой проводится исследование.

Понимая под концептом содержательную сторону словесных знаков, которыми этот концепт представлен, рассмотрим данный концепт в текстовых материалах, освещающих деятельность, направленную на поиск и подготовку детей, обладающих способностями в той или иной сфере знаний. Концепт «одарённость» реализует свой семиотический потенциал в рамках следующего синонимического ряда: поиск одарённых детей, подготовка одарённых детей, выбор одарённых детей, проведение соревнований между одарёнными детьми, сопровождение одарённых детей.

Понимая под фреймированием структурирование концепта, рассмотрим его сценарную организацию в русской и французской лингвокультурах.

3.1. Фрейм как базовая категория дискурса

Понятие фрейма представляется довольно значимым и имеет достаточно сложно организованную структуру, связанную с объемностью своего содержания. Для дискурса предметной области «Работа с одарёнными детьми» характерны именно фреймы со сложной смысловой структурой.

Существует множество подходов к определению структуры фрейма. С.А. Сухих в работе «Коммуникативная компетентность личности в общении» определяет фрейм как «когнитивную схему статических артефактов» [Сухих, 2016: 240].

Е.И. Шейгал в монографии «Семиотика политического дискурса» описывает фрейм как «лингвокогнитивное понятие, имеющее свой языковой коррелят. Он включает в себя составляющие – слоты. Каждый слот содержит некоторый тип информации, релевантный для описываемого объекта действительности. Слоты являют собой пустые узлы, заполняемые переменными (конкретными данными из той или иной практической ситуации)» [Шейгал, 2000: 113].

Для Н.Ф. Алефиренко фрейм являет собой «многокомпонентный концепт, взятый в мыслительной целостности его составных частей, объёмное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении. Например, магазин (компоненты – покупать, продавать, товары, стоять, цена и др.), стадион (устройство, внешний вид, поле для игры на нем и др.)» [Алефиренко, 2010: 29].

М.Л. Макаров анализируя фрейм, пишет, что фрейм – это «когнитивная структура в феноменологическом поле человека, которая основана на вероятностном знании о типических ситуациях и связанных с этим знанием ожиданиях по поводу свойств и отношений реальных или гипотетических объектов» [Макаров, 2003: 152].

Для В.В. Красных фрейм – это «когнитивная единица, формируемая клише и штампами сознания и представляющая собой «пучок» предсказуемых

валентных связей (слотов) и векторов направленных ассоциаций» [Красных, 2002: 189].

Р. Лангакер пишет: «Понятие фрейма напрямую соотносится с такими понятиями, как домен (концептуальная область разного уровня сложности и абстрактности) и идеальная когнитивная модель» [Лангаккер, 1992: 50].

В.И. Карасик, отмечая когнитивные особенности фрейма, пишет, что «это понятие заимствовано из когнитивной семантики для обозначения того, как человеческие представления хранятся и функционируют в памяти. Говоря о фрейме, исследователи подчеркивают вариативность представлений, от коллективно-абстрактных до сугубо конкретных и личностно-индивидуальных, при этом последние могут значительно отклоняться от общепринятого представления, которое считается само собой разумеющимся. Фрейм имеет спиралевидный характер: человек вспоминает о чем-либо, вовлекая в исходный образ весь свой жизненный ассоциативный опыт, который как бы раскручивается по спирали» [Карасик, 2004: 160].

Е.И. Шейгал, описывая фрейм, отмечает: «Одним из ракурсов концептуального анализа является исследование способов «упаковки» информации - структур вербализованных знаний, центральной из которых является фрейм. Если рассматривать концепт как единицу мышления, как некое знание, то фрейм представляет собой форму организации этого знания, способ его мыслительного структурирования. Фрейм определяется как «концептуальная структура для декларативного, реже процедурного - представления знаний о типизированной ситуации или о типичных свойствах объекта» [Шейгал, 2000: 113].

М.Л. Макаров предлагает следующую характеристику структуры фрейма: «Фрейм состоит из вершины (темы), т.е. макропропозиции, и слотов или терминалов, заполняемых пропозициями. Эта когнитивная структура организована вокруг какого-либо концепта, но в отличие от тривиального набора ассоциаций такие единицы содержат лишь самую существенную, типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована

с данным концептом. Кроме того, отнюдь не исключено, что фреймы имеют более или менее конвенциональную природу и поэтому они способны определять и описывать то, что является самым «характерным» или «типичным» в данном социуме или обществе с его этно- и социокультурными особенностями. Скажем, фрейм «семья» по-разному организован в сознании жителей южнокорейского села, немецкого города, дагестанского аула или индусской деревни: разными оказываются и слоты, и их количество, и наполнение (явно отличаются роли и статусы членов семьи, их права и обязанности, отношение к родственникам по мужской и женской линии, включенность третьего-четвертого поколений). Такие когнитивные модели — это базис для интерпретации дискурса» [Макаров, 2003: 152].

По мнению ряда исследователей, существует близкая связь между понятиями «фрейм» и «концепт». Дж. Андор, к примеру, пишет, что фрейм «представляет собой лингвистически ориентированный концепт, обеспечивающий языковую реализацию знаний» [Andor, 1985]. Ч. Филлмор предлагает понимание фрейма «как когнитивной структуры, которая ассоциируется с концептом» [Филлмор, 1988].

Н. Н. Болдырев считает, что фрейм используется для «обозначения структурированных концептов; он входит в состав концепта, который, в свою очередь, используется для представления любых единиц знания, в том числе неструктурированных» [Болдырев, 2001: 29].

Он также отмечает фрейм как «объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой «пакет» информации, знания о стереотипной ситуации» [Болдырев, 2001: 36].

Довольно много писал о фрейме Ч. Филлмор: «фрейм это некая структура данных, которую человек, пытаясь понять новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти с таким расчетом, чтобы путем изменения в ней отдельных деталей сделать ее пригодной для понимания более широкого класса явлений и процессов» [Филлмор, 1988: 7]. В. Эванс и М. Грин описывают фрейм как

«схематизированный на концептуальном уровне опыт (т.е. структуру знаний), хранящийся в человеческой памяти. Фрейм соотносит различные элементы и ассоциации с конкретными реалиями культуры, ситуациями и событиями из человеческого опыта» [Evans, Green, 2006]. Подводя итог, следует отметить, что для фрейма характерны организованность, экстралингвистическое основание и контекстуальная природа.

Болдырев Н.Н. в работе «Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц», говоря о разнице между концептом и фреймом, отмечает: «концепт может выражать любую единицу знания, в том числе и неструктурированного. Фрейм, в свою очередь, это всегда структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними. Иными словами, фрейм – это структурированный концепт» [Болдырев, 2018].

Е.И. Шейгал в своих исследованиях отмечает, что «для фрейма характерна «энциклопедичность», содержание в его структуре самых разнообразных знаний о референте, называемом именем концепта. Мы полагаем, что потенциально любой фрагмент информации может быть вербализован в той или иной форме - языковой (лексикализованной) или текстовой (описательной). Лингвистически релевантные слоты фрейма получают как лексикализованную, так и текстовую вербализацию, а лингвистически нерелевантные – только текстовую» [Шейгал, 2000: 114].

Анализ фрейма в любом типе дискурса показывает его использование для презентации сценария концепта. Как уже отмечалось, концепт представляет собой доминантное смысловое содержание того или иного текстового материала. Фрейм же демонстрирует его сценарное воплощение. Слоты, входящие в его состав, выступают кирпичиками его создания, то есть планомерно показывают, как осуществляется фреймирование концепта.

3.2. Фрейм-сценарий контекстов, репрезентирующих работу с одарёнными детьми, в русской лингвокультуре

Анализ текстового пространства российских документов, координирующих работу с одарёнными детьми, посредством метода когнитивного моделирования позволил выделить два основных макрофрейма в коммуникативном пространстве «Работа с одарёнными детьми»: «Развитие одарённости» и «Интеллектуально-творческое испытание». Макрофрейм «Развитие одарённости» состоит из четырех микро-фреймовых компонентов. К ним относятся:

- Поиск талантливой личности
- Обучение одарённой личности
- Конкурсный отбор
- Анализ итогов работы с одарёнными детьми.

Каждый из обозначенных фреймов наполнен своими слотами, которые в своей совокупности дадут полную информацию о рассматриваемом предмете или явлении. Каждый из обозначенных микро-фреймов включает в себя 10 слотов.

Микро-фрейм *«поиск талантливой личности»* включает в себя десять базовых слотов:

- необходимость работы с одарёнными детьми
- «Работа с одарёнными детьми и талантливой молодёжью обозначена приоритетным направлением современного образования в концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утверждённой Президентом РФ 03.04.2012 года»* [Педагогический имидж, URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

Данный слот актуализирует информацию, касающуюся того значения, которую имеет работа с одарёнными детьми в масштабах всей страны. Прилагательное «приоритетный» означает «важный», «имеющий

первостепенное значение», что подчёркивает ключевую и главную значимость данного направления работы по выявлению талантов среди подрастающего поколения. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *важно, приоритетно, актуально, значимо, весомо* и т.д.

- разработка системы диагностики одарённости

«К основным методам поиска одарённых школьников относятся: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ предметных результатов и качества знаний, психологическая диагностика одарённости.» [Педагогический журнал Башкортостана, 2022, URL: <https://pedagog-journal.ru/>].

Данный слот включает в себя информацию, касающуюся выявления талантливых и одарённых детей. Номинарование методов поиска одарённых школьников (анкетирование, тестирование, наблюдение и т.д.) в своей совокупности обозначает распознавание и выявление детей, имеющих те или иные способности и талант. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *диагностика является, без диагностики невозможно, диагностика поможет* и т.д.

- определение методов работы с одарёнными детьми

*«Выделены следующие **методы работы** с одарёнными детьми – это административные, педагогические, психологические.»* [Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований, 2017].

Данный слот включает в себя представление тех методов, которые используются для решения вопросов, связанных с подготовкой талантливых детей. ЛЕ **методы** является доминантной в данном слоте и определяет его содержание. Методы работы представляют собой тот ход деятельности, который будет использоваться для определения процесса работы с одарёнными детьми. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *методы должны быть, разнообразие методов позволит, методы должны стать* и т.д.

- диагностика одарённости на школьном уровне

*«На первом этапе при подготовке к олимпиадам ... учителю необходимо выбрать именно ту кандидатуру из учащихся, которая может привести к победе. Для этого и проводится первый, **школьный тур** Всероссийской олимпиады» [Говырин, 2011].*

Данный слот включает в себя информацию, касающуюся первого интеллектуально-творческого конкурса школьников. ЛЕ **школьный тур** олимпиады номинирует собой первый и самый важный элемент выявления одарённых детей, который позволяет найти тех, кто заинтересован в глубоком изучении того или иного предмета. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *школьная олимпиада должна показать, школьные конкурсы развивают, школа заинтересована, именно школа открывает* и т.д.

- диагностика одарённости на муниципальном и региональном уровнях

*«учащиеся, прошедшие отбор на школьном этапе олимпиад, получают возможность **консультации внешних учителей** по предметам Всероссийской олимпиады (например, в формате вебинаров) [Педагогический журнал Башкортостана, 2021, URL: <https://pedagog-journal.ru/>].*

Данный слот представлен словосочетанием **консультации внешних учителей**. После школьного тура наступает очередь муниципального (городского) и регионального (краевого) уровней, который курируется внешними, то есть не школьными, а вузовскими преподавателями или крупными специалистами в той или иной области. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *вузовские преподаватели должны помочь, краевая олимпиада должна выявить, городские конкурсы могут* и т.д.

- учёт особенностей одарённого ребёнка

*«одарённые дети не успокоятся пока не достигнут высшего уровня, критически относятся к собственным достижениям, ставят перед собой нереалистические цели, уязвимы, **требуют к себе особого внимания**»* и т.д. [Морозова, 2020].

Смысловое содержание выражения «требовать особого внимания» означает концентрацию и пристальное наблюдение над теми, кто имеет особые способности, талант и глубокие знания. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *следует особенным образом относиться, талантливый ребёнок требует, особый подход нужен, одарённость должна быть окружена* и т.д.

- разработка системы поощрений

*«Вместе с тем **стимулировать** учащихся надо. Уже на подготовительном этапе учащиеся должны знать, что их ждёт в случае победы»* [Говырин, 2011].

Глагол «стимулировать» означает повышение интереса и заинтересованности тех, кто проявляет особые знания и талант. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *необходимо поощрять, стимулирование должно помочь* и т.д.

- определение типа одарённости

*«выделяют различные **типы одарённости**: академическая, специальная, интеллектуальная и т.д., каждая из которых требует своего определённого типа развития и методов работы»* [Педагогический журнал Башкортостана, 2020].

Каждый тип одарённости требует к себе определённого отношения и метода работы с ним. Поэтому и необходимо выделения типа одарённости на ранней стадии работы с ребёнком. К примерам, демонстрирующим

состав данного слота, относятся: *каждая одарённость, любая одарённость, при академической одарённости* и т.д.

- диагностика состояния здоровья и эмоционального состояния

«...учащихся надо психологически готовить, эмоционально настроить на работу...» [Говырин, 2011].

Лексические единицы «психологически готовить» и «эмоционально настраивать» свидетельствуют о необходимости диагностики здоровья талантливого ребёнка и его настроения к тем или иным трудностям и испытаниям. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *эмоции руководят, эмоции нужно контролировать, умение управлять эмоциями* и т.д.

- определение отношения родителей к участию детей в разного рода интеллектуально-творческих испытаниях.

«Существенным условием эффективности поддержки является психолого-педагогическая работа учителя с родителями по их участию в процессе саморазвития детей» [Аллаяров, 2022].

Использование ЛЕ «родитель» говорит о необходимости подключать к работе с талантливым ребёнком и тех, кто несёт за них ответственность и является их законным представителем. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *родители должны помогать, помощь родителей, без помощи родителей, родители должны, родители могут* и т.д.

Микро-фрейм «*обучение одарённой личности*» включает в себя десять базовых слотов:

- основные направления деятельности

«постоянная модернизация инфраструктуры регионального образования, развитие кадрового потенциала, создание профессиональных сообществ

педагогов, работающих с одарёнными детьми, развитие форм поддержки детской одарённости» [Запалацкая, 2021].

Данный слот включает в себя номинирование всех тех направлений деятельности, которые необходимы для лучшей организации работы с одарёнными детьми. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *реконструкция, улучшение, обновление, подъём, усовершенствование* и т.д.

- формы работы с одарёнными детьми

«предметные недели, викторины, систематические индивидуально-групповые занятия, участие в различных конкурсах, функционирование научного общества учащихся, организация внеклассных мероприятий» [Гребёнкина, 2021].

Данный слот включает в себя номинирование тех форм и методов работы с одарёнными детьми, которые её улучшат. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *проведение игр, организация интеллектуальных конкурсов, участие в соревнованиях* и т.д.

- подготовка учителей для работы с одарёнными детьми

«...педагогу важно уметь использовать специальные подходы к обучению, уметь разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития, владеть психолого-педагогическими технологиями» [Педагогический журналы Башкортостана, URL: <https://pedagog-journal.ru/>].

Данный слот включает в себя информацию о том, что необходимо знать и уметь педагогу, работающему с одарённым ребёнком. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *организация повышения квалификации, проведение встреч, создание программ для учителей* и т.д.

- этапы системы подготовки

«система подготовки включает несколько этапов: диагностический, планирование, практический, обобщение и коррекция» [Самигуллина, 2021].

Данный слот включает в себя те периоды, которые необходимы педагогу в процессе работы с одарёнными детьми. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *каждый этап имеет своё значение, этап диагностики, листы наблюдений, интервью* и т.д.

- создание психолого-педагогических условий для развития одарённости и проведения занятий

«предоставление на основе психодиагностики объективной диагностики о нарушениях ребёнка, для полноценного психического развития на каждом возрастном этапе ведётся психопрофилактическая работа, направленная на то, чтобы заранее предупредить возможные нарушения в развитии одарённого ребёнка» [Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований, 2017].

Данный слот содержит информацию о необходимости создания определённых жизненных и воспитательных условий для совершенствования работы с одарённым ребёнком. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *наблюдение за каждым ребёнком, контроль врача, контроль психолога, коррекция нарушений* и т.д.

- создание системы консультирования и тренингов для школьников

«необходимо развивать систему вебинаров, учебно-тренировочных сборов и других видов работы с одарёнными детьми» [Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований, 2017].

Данный слот номинирует определённый порядок проведения занятий для учащихся. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *занятия проводятся, участие в вебинарах, прохождение тренингов* и т.д.

- создание системы партнёрства

«работу по развитию детской одарённости необходимо вести комплексно, во взаимодействии с социальными партнёрами, партнёрами по образовательной среде с целью координации деятельности, системности, интеграции ресурсов и оптимизации процесса образования» [Педагогический журнал Башкортостана, URL: <https://pedagog-journal.ru/>].

Данный слот номинирует один из обязательных моментов работы, а именно систему сотрудничества с теми, кто занимается этой работой в другом регионе. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся:

- создание системы развивающего дискомфорта

«необходимо значительное напряжение при обучении, учение должно быть трудным, необходим дозированный неуспех» [Вестник научных конференций, 2021, URL: <https://ukonf.com/cn>].

Данный слот обозначает необходимость создания некоторых трудностей для учащихся, преодоление которых поможет им лучше справиться со стоящей перед ними целью. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся:

- учёт трудностей при работе с одарёнными детьми

«трудности во взаимоотношениях со сверстниками, педагогами и родителями, вызванные недостаточным пониманием и умением принять такого ребёнка, с одной стороны и недостаточными коммуникативными умениями и навыками самого одарённого (за исключением некоторых типов одарённости), с другой; несоответствие между физическим, интеллектуальным (творческим) и социальным развитием (одно может опережать другое с разницей в несколько лет); недостаточно адекватная самооценка, которая отличается известной противоречивостью,

нестабильностью – от очень высокой в одних случаях до ощущения полной несостоятельности в других» [Рычкова, 2021].

Данный слот номинирует те трудности, которые могут встретиться педагогам в работе с одарёнными детьми. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся:

- развитие самостоятельности

«чтобы победить, участник олимпиады должен очень много готовиться самостоятельно» [Мир науки, культуры, образования, 2021 URL: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals/>].

Данный слот номинирует самостоятельность, предполагающую умение работать без педагога, что крайне необходимо при получении знаний. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *должен самостоятельно изучить, должен ознакомиться, должен научиться делать выводы, уметь работать с литературой по теме* и т.д.

Микро-фрейм **«конкурсный отбор»** включает в себя десять базовых слотов:

- обеспечение информационной безопасности

«утвердить состав комиссии, ответственной за информационную безопасность при проведении муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3294.pdf>].

Данный слот включает информацию, касающуюся комплекса мер, которые необходимы для обеспечения контроля материалов для проведения конкурсного отбора. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *необходимо обеспечить, материалы должны находиться, контроль за материалами поручается* и т.д.

- определение места и времени проведения

«организовать в городе Сочи проведение в 2022-2023 учебном году ... открытой олимпиады школьников...» [Управление по образованию ..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3590.pdf>].

Данный слот включает в себя номинирование года и города, в котором будет проходить тот или иной конкурсный отбор. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *конкурс будет проведён, местом проведения определить* и т.д.

- утверждение состава участников

«утвердить следующий состав участников олимпиады в 2022-2023 (Приложение № 3)» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3507.pdf>].

Данный слот номинирует учащихся, принимающих участие в том или ином конкурсном отборе. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *в испытании примут участие, команда утверждена в составе, состав включает в себя* и т.д.

- утверждение состава комиссии

«Приказываю: утвердить следующий состав жюри» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3508.pdf>].

Данный слот номинирует тех, кто входит в состав комиссии, которая оценивает результаты конкурса. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *предлагается утвердить, состав комиссии должен включать, комиссия должна состоять из* и т.д.

- подготовка материалов для проведения конкурсного отбора

«обеспечить взаимодействие с ГБУ ДО КК «Центр развития одарённости» по вопросам получения материалов олимпиад...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3266.pdf>].

Данный слот включает в себя ту информацию, которая характеризует подготовку материалов для проведения испытания. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *поручить подготовку материалов, назначить ответственным за подготовку материалов* и т.д.

- обеспечение условий для организации конкурса

«обеспечить условия для организации и проведения МЭ ВОШ с учётом санитарно-эпидемиологических требований, обеспечить видеонаблюдение, предоставить необходимое количество аудиторий ...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3266.pdf>].

Данный слот включает в себя информацию о проживании и правилах проведении конкурса. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *необходимо организовать, следует обновить, нужно проконтролировать, необходимо проверить и обеспечить* и т.д.

- оценивание участников

«обеспечить условия для работы жюри по итогам проверки работ участников...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3266.pdf>].

Данный слот включает информацию об условиях работы комиссии по оценке работ учащихся. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *обеспечить конфиденциальность работы жюри, помочь жюри, организовать работу жюри следующим образом* и т.д.

- подведение итогов

«обеспечить печать дипломов победителей и призёров...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3753.pdf>].

Данный слот включает информацию о награждении участников испытания. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *организовать печать дипломов в, обеспечить награждение дипломами* и т.д.

- награждение учителей

«директорам образовательных организаций города Сочи объявить благодарность учителям, подготовившим победителей и призёров олимпиады...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3362.pdf>].

Данный слот содержит информацию о награждении педагогов, подготовивших победителей и призёров испытания. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *награждение учителей должно стимулировать, финансовое поощрение может* и т.д.

- проведение апелляций

«утвердить следующий состав апелляционной комиссии...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3250.pdf>].

«утвердить следующие места проведения апелляций ...» [Управление по образованию ... URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3508.pdf>].

Данный слот содержит информацию о обжаловании результатов конкурса. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *апелляция поможет, апелляция должна* и т.д.

Микро-фрейм **«анализ итогов работы с одарёнными детьми»**

включает в себя десять базовых слотов:

- пресс-конференция со школьниками-участниками

«итоги олимпиад обсуждаются, разбираются наиболее интересные задания, другие возможные способы решения» [Самигуллина, 2018].

Данный слот включает информацию, касающуюся обсуждения материалов испытания с учащимися. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *испытание прошло, организация конкурса обеспечила, разбор заданий позволил* и т.д.

- пресс-конференция с учителями

«итоги каждой олимпиады, каждого творческого конкурса должны обсуждаться с учителями и преподавателями вузов, ведущими подготовку школьников к тому или иному уровню олимпиады для выявления новых более совершенных методов подготовки...» [Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований, 2017].

Данный слот содержит информацию, касающуюся обсуждения материалов и условий проведения испытания с педагогами. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *конкурс позволил, олимпиада показала, помощь в организации подготовки* и т.д.

- обсуждение работы с одарёнными детьми в прессе

«подготовка учащихся к олимпиадам может проходить не только в очной, но и заочной форме» [Анисимова, 2018];

«одной из новых форм работы с одарёнными детьми является проектирование» [Студенческий научный форум, 2021, URL: <https://scienceforum.ru/2021/forum>];

«главная цель олимпиады не проверить знания школьника, а чему-то его научить» [Самигуллина, 2018].

Данный слот включает в себя информацию относительно мнений отдельных лиц по поводу организации работы с одарёнными детьми. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *обратить внимание, перенять опыт, улучшить работу, расширить банк заданий* и т.д.

- обсуждение работы с одарёнными детьми на конференциях и форумах

«предметные олимпиады проводятся для выявления наиболее подготовленных учащихся, имеющих особые способности и склонности к предмету...» [Студенческий научный форум, 2021, URL: <https://scienceforum.ru/2021/forum>];

«в российском обществе на сегодняшний день существует растущая потребность в людях, которые нестандартно мыслят, способны решать задачи, выходящие за привычные рамки и формулировать новые, многообещающие цели...» [Студенческий научный форум, 2021, URL: <https://scienceforum.ru/2021/forum>].

Данный слот включает в себя информацию, касающуюся тех конференций, форумов и встреч, на которых открыто обсуждаются вопросы, затрагивающие работу с одарёнными детьми. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *необходимо чаще обсуждать, стоит помогать, поиск одарённых детей, стоит шире пропагандировать, необходимо финансово поддерживать, больше уделять внимания, необходимо подготовить* и т.д.

- планирование работы на следующий год с учётом итогов прошедшего испытания

«необходимо в конце каждого учебного года скоординировать работу с одарёнными детьми на следующий год для более эффективной подготовки детей к творческим конкурсам...» [Учительская газета, 2021, URL: <https://ug.ru/>].

Данный слот включает в себя информацию относительно координации работы с одарёнными детьми. ЛЕ *скоординировать* означает привести в соответствие с учётом замеченных недостатков. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *необходимо усилить, стоит нарастить, улучшить, активизировать, утвердить, прибавить, увеличить* и т.д.

- подведение итогов в пунктах подготовки

«После проведения олимпиады...всегда проводится разбор заданий и рефлексия...» [Говырин, 2011].

Данный слот включает в себя информацию, касающуюся подведения итогов (**разбор заданий, рефлексия**). К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *необходимо пояснить, обратить внимание на трудные моменты, показать решение, продемонстрировать, помочь с литературой, обсудить сложные варианты, привести другие возможные решения* и т.д.

- собственное поощрение участников, показавших отличные результаты

«сегодня практически каждое высшее учебное заведение имеет свои способы награждения тех школьников, которые показали хорошие результаты и планируют продолжить обучение в этом учебном заведении» [Учительская газета, 2022, URL: <https://ug.ru/>].

Данный слот отражает информацию относительно награждения участников (**свои способы награждения**). К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *необходимо наградить дополнительно, нужно также подумать о дополнительном награждении* и т.д.

- анализ причин плохих результатов

«...ученик должен уметь анализировать, что ему не удалось сделать, с какими заданиями он справляется хуже...» [Учительская газета, 2021, URL: <https://ug.ru/>].

Данный слот касается анализа результатов (**анализировать, что ему не удалось сделать**). К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *почему не удалось одержать победу, какие ошибки были допущены, что явилось причиной плохого выполнения заданий* и т.д.

- наказание за плохие результаты.

«Принципиальное значение имеет и система наказаний...Она должна быть продумана. Ученик наказывается достаточно строго, если он не проявил необходимые волевые усилия...» [Вестник научных конференций, 2021, URL: <https://ukonf.com/cn>].

Данный слот наказания за плохие результаты (*система наказаний*). К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *стоит наказать, необходимо разобраться и сделать выводы, можно отстранить, стоит изменить, можно поменять* и т.д.

- создание банка данных одарённых детей

«сформировать банк данных о победителях и призёрах муниципального этапа ВОШ в срок до ...» [Управление по образованию..., URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3266.pdf>].

Данный слот представляет собой информацию о тех, кто успешно выдержал конкурсное испытание (*банк данных*). К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *банк данных позволит отслеживать, можно будет найти, удастся наладить, позволить пригласить* и т.д.

Наименование микрофрейма	Наименование слота	Количество текстовых материалов	Процент употребления
Поиск талантливой личности	Необходимость работы с одарёнными детьми	526	93%
	Разработка системы диагностики одарённости	125	22,%
	Определение методов работы с одарёнными детьми	243	43%

	Диагностика одарённости на школьном уровне	198	35%
	Диагностика одарённости на муниципальном и региональном уровнях	205	36,2%
	Учёт особенностей одарённого ребёнка	347	61,4%
	Разработка системы поощрений	365	64,6%
	Определение типа одарённости	168	29,7%
	Диагностика состояния здоровья и эмоционального состояния	125	22,1%
	Определение отношения родителей к участию детей в разного рода испытаниях	207	36,6%
Обучение одарённой личности	Основные направления деятельности	398	70,4%
	Формы работы с одарёнными детьми	266	47%
	Подготовка учителей для работы с одарёнными детьми	187	33%

	Этапы системы подготовки	209	36,9%
	Создание психолого-педагогических условий для развития одарённости и проведения занятий	307	54,3%
	Создание системы консультирования и тренингов для школьников	298	52,7%
	Создание системы партнёрства	389	68,8%
	Создание системы развивающего дискомфорта	166	29,3%
	Учёт трудностей при работе с одарёнными детьми	198	35%
	Развитие самостоятельности	349	61,7%
Конкурсный отбор	Обеспечение информационной безопасности	565	100%
	Определение места проведения	565	100%
	Утверждение состава участников	565	100%
	Утверждение состава комиссии	565	100%
	Подготовка материалов для	565	100%

	проведения конкурсного отбора		
	Обеспечение условий для организации конкурса	565	100%
	Оценивание принимающих участие	565	100%
	Подведение итогов	565	100%
	Награждение учителей	565	100%
	Проведение апелляций	565	100%
Анализ итогов работы с одарёнными детьми	Пресс-конференция со школьниками-участниками	565	100%
	Пресс-конференция с учителями	387	68,4%
	Обсуждение работы с одарёнными детьми в прессе	365	64,6%
	Обсуждение работы с одарёнными детьми на конференциях и форумах	288	50,9%
	Планирование работы на следующий год с учётом итогов прошедшего испытания	259	45,8%

	Подведение итогов в пунктах подготовки	248	43,8%
	Собственное награждение участников, показавших отличные результаты	234	41,4%
	Анализ причин плохих результатов	123	21,7%
	Наказание за плохие результаты	65	11,5%
	Создание банка данных одарённых детей	374	66,1%

Анализ текстовых материалов коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» в русской лингвокультуре позволил фреймировать информацию, касающуюся развития одарённости, и выделить 4 базовых микрофрейма: поиск талантливой личности, обучение одарённой личности, конкурсный отбор, анализ итогов работы с одарёнными детьми, каждый из которых включает в себя 10 доминантных слотов. Обзор 565 текстов, освящающих работу с одарёнными детьми в России, позволил выявить частотность каждого микрофрейма для его констатации и учёта как части макрофрейма. Наиболее частотным в микрофрейме «поиск талантливой личности» является слот «необходимость работы с одарёнными детьми», что ярко подчёркивает понимание обязательности работы с одарёнными детьми и потребности их поиска. В микрофрейме «обучение одарённой личности» доминантными являются слоты «основные направления деятельности» и «создание системы партнёрства», что доказательно показывает необходимость

тщательного продумывания плана работы с талантливыми детьми. В микрофрейме «конкурсный отбор» все слоты имеют 100% представленность, что свидетельствует о чётком планировании данного мероприятия. В микрофрейме «анализ итогов работы с одарёнными детьми» доминирует слот «пресс-конференция со школьниками», что демонстрирует необходимость анализа подобного мероприятия именно со школьниками, как непосредственными участниками конкурсного отбора.

3.3. Фрейм-сценарий, контекстов, репрезентирующих работу с одарёнными детьми, во французской лингвокультуре

Анализ текстового пространства статей из французских газетных изданий, посвящённых работе с одарёнными детьми «*enfants surdoués*», посредством метода когнитивного моделирования позволил выделить следующие основные микро-фреймовые компоненты макрофрейма «Развитие одарённости». К ним относятся:

- Поиск талантливой личности
- Обучение одарённой личности

Микро-фрейм «*поиск талантливой личности*» включает в себя два базовых слота:

- Наблюдение за детьми с целью выявления их одарённости

«Pour autant, il faut établir un portrait-robot de ces enfants. Performants, certains sont des élèves excellents, autonomes et extravertis. Inhibés, d'autres sont en échec scolaire complet. Selon les statistiques, un enfant EHP sur trois a l'étiquette de mauvais élève. Un enfant sur deux vivra un moment de dépression plus ou moins intense durant sa scolarité.»

*«Однако нужно **составить композиционный портрет этих детей.** Успешные, некоторые отличники, независимые и экстраверты. Заторможенные, другие находятся в полной академической несостоятельности. По статистике, каждый третий ребенок ЕНР имеет ярлык плохого ученика. У каждого второго ребенка во время учебы в школе бывают моменты более или менее сильной депрессии.»/*

Словосочетание *établir un portrait-robot de ces enfants* /составить композиционный портрет этих детей/ свидетельствует о наблюдениях над детьми, которые обладают более высокими знаниями, чем другие дети и могут номинироваться как талантливые, одарённые дети, обладающие высоким потенциалом. К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *la surveillance des enfants permettra* /наблюдение за детьми позволит/, *il est nécessaire de retirer* /необходимо выявить/ и т.д.

- Ежегодные тесты на интеллект

*«Littéralement, un enfant est présenté comme haut potentiel quand il présente un quotient intellectuel supérieur à 130 points. Plusieurs **tests peuvent être réalisés** pour repérer ces enfants : le plus connu est le WISQ (Wechsler Intelligence Scale for Children) développé par David Wechsler. L'enfant est soumis à **différents exercices intellectuels, logiques, psychomoteurs ...**»*

*«Буквально ребенок представлен как высокопотенциальный, когда у него коэффициент интеллекта выше 130 баллов. Для выявления таких детей **можно провести несколько тестов:** наиболее известным из них является WISQ (Шкала интеллекта Векслера для детей), разработанная Дэвидом Векслером. Ребенка подвергают **различным интеллектуальным, логическим, психомоторным упражнениям...**»./*

Использование автором публикации ЛЕ *tests* /тесты/, *exercices intellectuels, logiques, psychomoteurs* /интеллектуальные, логические, психомоторные упражнения / позволяет констатировать, что поиск

талантливых и одарённых детей осуществляется посредством проведения различных тестов и упражнений, демонстрирующих высокий потенциал ребёнка.

К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *les tests aideront à identifier* /тесты помогут выявить/, *les exercices logiques permettront de trouver* /упражнения на логику позволят найти/ и т.д.

Микро-фрейм «*обучение одарённой личности*» включает в себя шесть базовых слотов:

- Подбор сотрудника для сопровождения одарённых детей

«Des référents EHP ont été nommés dans chaque académie. Le rôle de ces personnes ressources est d'organiser l'accompagnement des enseignants, des familles et de sensibiliser tous les acteurs de l'institution».

/«В каждой академии назначены референты EHP. Роль этих консультантов заключается в организации поддержки учителей и семей, а также в повышении осведомленности всех, кто работает в учреждении.»/

LE *référents EHP* /референты учеников с высоким потенциалом/ показывает, что ученики, обладающие определёнными способностями, курируются ответственным из числа сотрудников того образовательного учреждения, в котором они обучаются.

«Quinze ans après le rapport Delaubier sur "La scolarisation des élèves intellectuellement précoces", l'Education nationale a récemment mis en place, dans chaque académie, un référent "HPI". Nicolas Gauvrit a assisté à une réunion publique donnée par l'un d'entre eux. "Son message était en substance : "Voici mon numéro de téléphone. Vous pouvez m'appeler si votre enfant est en échec scolaire ou fait une dépression. Mais inutile si c'est pour me dire qu'il va bien mais pourrait sauter une classe."» Un saut de classe que les dernières consignes ministérielles

rendent d'ailleurs quasi impossible... même s'il pourrait s'avérer bénéfique pour quelques-uns des « surdoués ordinaires ».

/«Через пятнадцать лет после доклада Делобье «Обучение интеллектуально одаренных учеников» Национальное образование недавно учредило в каждой академии референта «НПИ». Никола Говри присутствовал на публичном собрании, организованном одним из них. «Его сообщение было в основном: «Вот мой номер телефона. Вы можете позвонить мне, если ваш ребенок плохо учится в школе или у него депрессии, последние министерские поручения тоже сделать почти невозможно... даже если бы это могло оказаться выгодным для кого-то из "обычных даровитых"»./

ЛЕ *référent "НПИ"* /референт ученика с высоким потенциалом/ подтверждает учреждение данного поста в каждом образовательном учреждении, что свидетельствует о наличии сотрудника для сопровождения одарённых детей.

К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *référent "НПИ" peut aider à s'adapter* /референт ученика с высоким потенциалом может помочь ему адаптироваться/, *trouver le contact avec ses camarades de classe* /найти контакт с учениками класса/ и т.д.

- Составление индивидуальной программы успеха

«La connaissance des élèves à haut potentiel doit permettre à l'enseignant d'élaborer un projet pédagogique adapté. En prenant appui sur les compétences de l'élève, l'enseignant valorise, contribue à son développement dans les apprentissages et à son inclusion dans le groupe classe, l'école ou l'établissement.

Un repérage du haut potentiel, au plus tôt, et la mise en oeuvre d'adaptations et d'aménagements pédagogiques permettent d'éviter le développement de difficultés psychologiques ou scolaires.

Des grilles d'aide à l'observation des caractéristiques de l'ENP sont mises à la disposition des enseignants pour le repérage de l'ENP».

*/«Знание учащихся с высоким потенциалом должно позволить учителю **разработать соответствующий учебный проект.** Опираясь на способности ученика, учитель ценит, способствует его развитию в обучении и его включению в классную группу, школу или учебное заведение.*

Выявление высокого потенциала в кратчайшие сроки и осуществление адаптаций и педагогических мероприятий позволяют избежать развития психологических или академических трудностей.

Сетки, помогающие наблюдать за характеристиками ENP, предоставляются учителям для определения ENP.»/

Словосочетание *un projet pédagogique* / учебный проект/ означает составление определённой программы, включающей в себя те или иные занятия, которые должны быть адаптированы под ученика *adapté* /соответствующий/, что позволит ему развиваться дальше, учитывая его персональные особенности развития и восприятия, а также его уровень знаний на тот или иной момент.

К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *un programme de réussite individuel permettra* /индивидуальная программа успеха позволит/, *grâce au programme individuel* /благодаря индивидуальной программе/ и т.д.

- Перевод одарённого ребёнка на уровень выше

*«Les enfants surdoués ont besoin d'être encadré: soit de **sauter une classe**, soit de changer d'établissement.»*

/«Одаренных детей нужно контролировать: либо перепрыгнуть через класс, либо сменить школу.»/

ЛЕ *sauter* /перепрыгнуть/ означает пропустить, что позволяет рассматривать разрешение одарённому ребёнку перейти на уровень выше, то есть перейти в класс, где обучаются дети более старшего возраста, то есть имеющие более продвинутое знание по всем предметам.

К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *il est nécessaire de permettre à l'enfant d'apprendre dans* /необходимо позволить ребёнку учиться в/, *transférer l'enfant à un niveau supérieur lui permettra* /перевод ребёнка на уровень выше позволит ему/ и т.д.

- Специально организованные занятия для одарённых детей

"Partant de ce constat, Patrick Munier a donc imaginé un projet de SESSAD, service d'éducation spécialisée et de soins à domicile. Après avoir organisé un centre aéré lors de l'été 2018, le directeur général de l'association des pupilles de l'enseignement public de la Marne voudrait inventer un véritable service à domicile pour soulager les parents dépassés par le caractère insatiable de leur progéniture. Ce projet de SESSAD vise notamment à permettre aux enfants précoces d'apprendre à apprendre.»

Основываясь на этом наблюдении, Патрик Мунье придумал проект SESSAD, специализированную службу обучения и ухода на дому. Организовав летом 2018 года открытый центр, генеральный директор ассоциации учащихся народного образования на Марне хотел бы изобрести настоящую домашнюю службу, чтобы облегчить родителям, подавленным ненасытным характером их отпрысков. Этот проект SESSAD направлен, в частности, на то, чтобы не по годам развитые дети научились учиться.

Словосочетание *service d'éducation spécialisée* /специализированная служба обучения/ свидетельствует о создании и проведении специально организованных занятий для детей с высоким потенциалом.

К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *des cours spéciaux peuvent aider* /специальные занятия могут помочь/, *la formation individuelle permettra* /индивидуальное обучение позволит/ и т.д.

- Постоянный аналитический обзор работы с одарёнными детьми

*«En France, les **données** disponibles les plus récentes sont celles de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) de l'Education nationale, qui a mis en place en 2007 un panel de collégiens pour étudier le rapport «entre réussite scolaire et niveau de QI. Résultat : seul 1 % des enfants dits à haut potentiel intellectuel (HPI) ont échoué en 2011 au brevet (contre 13 % dans le reste de la population). "Cette **observation** corrobore les études internationales publiées dans des revues scientifiques, qui montrent toutes qu'il existe une forte -corrélacion entre QI et réussite académique", observe Nicolas Gauvrit, qui a condensé son travail sur ce thème dans son livre "Les Surdoués ordinaires". Autre idée reçue à laquelle **ces études scientifiques** tordent le cou : les enfants précoces, pourtant volontiers présentés comme émotionnellement instables ou hypersensibles, ne sont pas plus anxieux que les autres en moyenne».*

*/«Во Франции самыми последними доступными **данными** являются данные Департамента оценки, прогнозирования и эффективности (DEPP) национального образования, который в 2007 году создал группу студентов колледжей для изучения отчета о различиях между успеваемостью в школе и уровнем IQ. Результат: только 1% детей с высоким интеллектуальным потенциалом (HPI) не смогли получить патент в 2011 году (по сравнению с 13% среди остального населения). «Это **наблюдение** подтверждает международные исследования, опубликованные в научных журналах, которые показывают, что существует сильная корреляция между IQ и успеваемостью», замечает Николя Говри, который изложил свою работу по этой теме в своей книге «Les Surdoués Ordinaires». Еще одна распространенная идея, которую опровергают эти **научные исследования**: не по годам развитые дети, хотя и охотно представляются эмоционально*

нестабильными или гиперчувствительными, в среднем не более тревожны, чем другие»/.

Использование ЛЕ *les données* /данные/, *observation* /наблюдение/, *ces études scientifiques* /научные исследования/, несущих в своём значении информацию о внимательном рассматривании и анализе, позволяет считать, что работа с одарёнными детьми приковывает к себе интерес, находится под пристальным вниманием и постоянно анализируется.

К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *l'analyse des travaux en cours améliorera* /анализ проводимой работы улучшит/, *la recherche peut améliorer le processus de préparation des enfants surdoués* /исследования помогут улучшить подготовку одарённых детей/ и т.д.

- Работа родителей с одарёнными детьми

*Cette situation a de multiples explications, au premier rang desquelles vient le rôle de caisse de résonance des **associations de parents**, telles que l' Afep (Association française pour les enfants précoces) et l' Anpeip (Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces). "Qui fait la démarche de rejoindre ces associations ? s'interroge l'auteur des "Surdoués ordinaires". Précisément les parents dont les enfants surdoués ont des problèmes." Le même "biais d'échantillonnage" s'applique notamment aux cabinets de psychologues cliniciens dont certains se spécialisent dans le diagnostic et le suivi des enfants intellectuellement précoces – les **parents** dont les petits cracks à l'école se sentent parfaitement bien dans leurs baskets n'ont aucune raison d'aller les emmener voir le psy !*

*Des deux côtés, **associations de parents** comme psychologues cliniciens, la volonté est clairement de faire fléchir l'Education nationale, de l'obliger à se pencher sur les difficultés non plus seulement des enfants pour qui "cela va trop vite" mais aussi de ceux pour qui "cela va trop lentement". Ce militantisme commence tout juste à produire ses fruits.*

Эта ситуация имеет несколько объяснений, главным из которых является роль наблюдательного совета для **родительских ассоциаций**, таких как *Afer* (Французская ассоциация не по годам развитым детям) и *Апреір* (Национальная ассоциация интеллектуально одаренных детей). "Кто делает шаг на вступление в эти объединения? - спрашивает автор "Обыкновенных одаренных". - Именно **родители**, чьи одарённые дети имеют проблемы. Та же самая «предвзятость выборки» применима, в частности, к практике клинических психологов, некоторые из которых специализируются на диагностике и последующем наблюдении за интеллектуально одарёнными детьми: их, чтобы увидеть психолога!

С обеих сторон, как **ассоциации родителей**, так и клинические психологи, очевидно, что они стремятся заставить национальное образование смягчиться, заставить его обратить внимание на трудности не только детей, для которых «все идет слишком быстро», но также и тех, кому «это идет слишком медленно». Эта активность только начинает приносить плоды»/.

Использование ЛЕ *parents* /родители/, номинирующей лиц, ответственных за ребёнка, в сочетании с ЛЕ *associations* /ассоциации/ ярко демонстрирует единение тех, кто имеет особенного (талантливого ребёнка) для обсуждения связанных с ним проблем и принятия решений относительно работы с ним.

К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *il faut forcer les parents* /нужно заставлять родителей/, *les parents pourront aider leurs enfants surdoués* /родители смогут помочь своим одарённым детям/ и т.д.

Было проанализировано 565 текстов, освящающих работу с одарёнными детьми во Франции, что позволило выявить частотность каждого микрофрейма для его констатации и учёта как части макрофрейма «Развитие одарённости»:

Наименование микрофрейма	Наименование слота	Количество текстовых материалов	Процент употребления
Поиск талантливой личности	Наблюдение за детьми с целью выявления их одарённости	565	100 %
	Ежегодные тесты на интеллект	565	100%
Обучение одарённой личности	Подбор сотрудника для сопровождения одарённых детей	203	35,9%
	Составление индивидуальной программы успеха	319	56,4%
	Перевод одарённого ребёнка на уровень выше	246	43,5%
	Специально организованные занятия с одарёнными детьми	423	74,8%
	Постоянный аналитический обзор работы с одарёнными детьми	415	73,4%
	Работа родителей с одарёнными детьми	346	61,2%

Таким образом, размышления о необходимости вести поиск талантливой личности является обязательным компонентом любой статьи, написанной в рамках коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми», что, безусловно, обусловлено тематикой макрофрейма. Относительно работы с одарёнными детьми, то здесь наиболее высокую позицию занимают слоты «специально организованные занятия с одарёнными детьми» и «постоянный

аналитический обзор работы с одарёнными детьми», что является базовым в этой работе.

3.4. Фрейм-сценарий контекстов, репрезентирующих интеллектуально-творческое испытание, в русской лингвокультуре

Анализ содержательных характеристик понятия «интеллектуально-творческое испытание» необходимо начинать с выявления его базовых сем, которые являются его репрезентантами. На наш взгляд, к базовым семам данного понятия будут относиться следующие семы, отражающие его содержание: интеллектуальность, творчество и испытание. Рассмотрим, как они отражены в коллективном сознании и закреплены в дефинициях словарей. Ядром понятия «интеллектуально-творческое испытание» является сема «испытание», которая номинирует его основное имя. В словаре С.И. Ожегова отмечается, что «испытание» - это «проверочный вопрос или экзамен», «тягостное переживание, несчастье» [Ожегова, Шведова, 2009]. Обратимся к словарю под редакцией Д.Н. Ушакова: испытание – это «действие по гл. испытать, проверка, исследование каких-нибудь качеств, пригодности к чему-нибудь; проверочный опрос, экзамен; тягостное переживание, несчастье, жизненная невзгода, требующие присутствия духа, душевной крепости» [Ушаков, URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21916>]. В Большом толковом словаре русского языка под редакцией С.А. Кузнецова испытание представлено как «тяжелое переживание; жизненные трудности, невзгоды» [Толковый словарь..., URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/испытание>]. Синонимами слова «испытание» являются следующие лексические единицы: проверка, досмотр, расследование, разбор, анализ, экзамен, доминантной семой каждой из которых является определение тех или иных характеристик человека, продукта, процесса или любого другого проверяемого одушевленного или неодушевленного предмета. В рамках педагогического дискурса лексема «испытание» означает заключительный или итоговый формат проверки или

оценивания знаний, проводящийся по определённым правилам и с сохранением базовых традиций, основанных на принципах честности, корректности, адекватности.

Второй основной семой понятия «интеллектуально-творческое испытание» является семы «интеллектуальность» и «интеллект». Под «интеллектуальностью» в новом толково-словообразовательном словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой понимается «степень развития интеллекта; интеллеktуал - человек с высокоразвитым интеллектом» [Ефремова, 2000]. В толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова «интеллектуальность» - это «ум, рассудок, мыслительная способность у человека (в противоположность воле и чувствам) [Толковый словарь Ушакова, URL: <https://ushakovdictionary.ru/>]. Под «интеллектом» в толковом словаре С.И. Ожегова понимается «мыслительная способность, умственное начало у человека [Ожегов, Шведова, 2009]. В Большом толковом словаре русского языка под редакцией С.А. Кузнецова под интеллектом понимаются «мыслительные способности человека, разум, уровень умственного развития» [Толковый словарь Кузнецова, URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov>]. В толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова «интеллект» - это «ум, рассудок, мыслительная способность у человека (в противоположность воле и чувствам) [Толковый словарь Ушакова, URL: <https://ushakovdictionary.ru/>]. Таким образом, в рамках педагогического как и любого другого дискурса лексема «интеллектуально-», являющаяся в нашем случае дополнением в лексической единице «творчество» будет означать высокий уровень развития ума, способностей, разума, догадливости и рассудка. Третьей семой понятия «интеллектуально-творческое испытание» является сема «творчество», что согласно толковому словарю С.И. Ожегова означает «создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей» [Ожегов, Шведова, 2009]. Согласно толковому словарю русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова «творчество» - это «создание,

производство, созидание» [Толковый словарь Ушакова, URL: <https://ushakovdictionary.ru/>]. Большой толковый словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова трактует «творчество» как «то, что создано в результате этой деятельности, совокупность созданного, сотворенного кем-либо» [Толковый словарь Кузнецова, URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov>].

Анализ представленных дефиниций позволяет представить определённый комплект характеристик, которые и составляют понятийное содержание словосочетания «интеллектуально-творческое испытание». К ним относятся:

- **Соревнование** (состяжание, стремление превзойти другого)
- **Высокий интеллект** (умственная способность к рассуждению и решению)
- **Творчество** (умение создавать новое (объекты, ценности))
- **Креативность** (умение создавать новое отличное от стандартного)
- **Вдохновение** (состояние индивида наполненного энергией, энтузиазмом и желанием работать, обусловленные огромным интересом к тому, что делаешь)
- **Знания** (полученная информация по различным дисциплинам)
- **Оценивание** (процесс анализа и расценивания знаний по той или иной дисциплине)
- **Одарённость** (способность индивида мыслить, познавать, воспринимать, запоминать, обобщать, оценивать, принимать решение)
- **Мышление** (способность индивида рассуждать)
- **Воображение** (способность индивида создавать образы, способность решать проблемы без практических действий)
- **Интерес** (повышенное внимание к чему – либо)

К данному базовому содержанию примыкают и те характеристики, которые ассоциативно с ним связаны:

- **Личность** (индивид определённого гендера: мужского / женского)
- **Возраст** (младший, средний, старший)
- **Предмет – дисциплина** (учебный курс, который изучается в образовательных учреждениях Российской Федерации)
- **Статус соревнования** (уровни: школьный, городской, региональный, российский, международный)
- **Личностные характеристики** (собранность, внимательность, выносливость, трудолюбие, характер)
- **Награждение** (то, что выдаётся в качестве поощрения и отличия)
- **Подготовка** (объём знаний)
- **Уровень** (базовый и продвинутый)
- **Оценивание** (процесс анализа и расценивания знаний по той или иной дисциплине)
- **Личность учителя (наставника)** (личность индивида, передающего опыт и знания)
- **Личность родителя (роль семьи)** (поддержка родителей)

Выделенные характеристики можно разделить на четыре базовых блока:

- представление испытания как **состязания** между одарёнными людьми (соревнование, награждение, подготовка, оценивание)
- **описание** испытания (предмет, статус, возраст, личность, уровень знаний)
- **содержание** испытания (интеллект, творчество, креативность, вдохновение, одарённость, знания, одарённость, мышление, воображение, интерес, личностные характеристики)
- **ментор** (личность наставника, личность родителя).

Понятийные характеристики понятия фрейма «интеллектуально-творческое испытание» на базовом и ассоциативном уровнях были установлены посредством анализа текстовых материалов, посвящённых

организации, подготовке и проведению всероссийских олимпиадных мероприятий, а также материалов, освещающих работу с одарёнными детьми, их поиску и поддержке.

Каждый из выделенных блоков представляет собой определённый микрофрейм. Таким образом, макрофрейм «интеллектуально-творческое испытание» будет включать в себя 4 микрофрейма.

Микрофрейм: СОСТЯЗАНИЕ

Данный микрофрейм включает в себя все те характеристики, которые представляют интеллектуально-творческое испытание как соревнование между детьми. Сюда входят следующие слоты: подготовка к данному мероприятию, проведение самого испытания, оценивание участников и награждение их.

Подготовка: «Подготовка к олимпиадам – одна из важнейших форм работы с одарёнными детьми во внеурочной деятельности» [Мир науки, культуры, образования, 2021, URL: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals/>].

«Подготовка к олимпиаде ...зависит от учителя и ученика» [Учительская газета, 2021, URL: <https://ug.ru/>].

Данный фрейм касается информации, представляющей формирование знаний для участия в испытании. К примерам, демонстрирующим состав данного слота, относятся: *тренировка, отработка, доведение до автоматизма,*

Проведение: «Всероссийская олимпиада школьников (олимпиада) проводится каждый учебный год в четыре этапа: 1) школьный этап – октябрь, ноябрь: для учащихся 5–11 классов; 2) муниципальный (городской, районный) этап – ноябрь, декабрь: для учащихся 7–11 классов, ставших победителями и призёрами предыдущего этапа; организуется органами местного самоуправления; 3) региональный этап – январь, февраль: для старшеклассников (9–11 классы), ставших победителями или призёрами

муниципального этапа; 4) заключительный (всероссийский) этап – март, апрель. Победители регионального этапа становятся участниками всероссийских состязаний. Олимпиада *проводится* с целью выявления талантливых школьников, а также формирования интереса к научным знаниям по математике, информатике, русскому языку, физике, химии, технологии, биологии, праву, истории, обществознанию, иностранным языкам, ОБЖ, МХК, литературе, экологии, астрономии, географии и другим предметам школьной программы для учащихся 7-11 классов» [Педагогический имидж, 2016, URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

Данный слот отражает проведение испытания. К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *проводить, проведение, организация*.

Оценивание: ««Важным моментом является *подведение итогов* участия в олимпиадах» [Педагогический имидж, 2016, URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

«*Итоги* олимпиад обсуждаются, разбираются...» [Самигуллина, 2018].

ЛЕ *итоги* означает конечный результат деятельности. К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *финал, исход, конец, результат*.

Награждение: «...*стимулировать* участников надо...» [Говырин, 2011].

«Успешно выступившие на олимпиадах школьники *имеют преимущества* при поступлении в престижные вузы страны» [Педагогический имидж, 2016, URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

Данный слот касается тех преимуществ, которые получают те, кто отличился в испытании. К примерам, демонстрирующим данный слот, относятся: *стимул, приоритет, право, льгота*.

Микрофрейм: ОПИСАНИЕ

Данный микрофрейм включает в себя те характеристики которые освещают предмет, по которому проходит испытание. Сюда входят следующие слоты: предмет, статус испытания, возраст участников, гендер участников, их уровень знаний).

Предмет: «...предметная олимпиада – один из способов определения глубины интереса ребёнка к предмету...» [Учительская газета, 2020, URL: <https://ug.ru/>].

«Олимпиада проводится с целью ... формирования интереса к научным знаниям по математике, информатике, русскому языку, физике, химии, технологии, биологии, праву, истории, обществознанию, иностранным языкам, ОБЖ, МХК, литературе, экологии, астрономии, географии и другим предметам школьной программы для учащихся 7–11 классов» [Педагогический имидж, 2016, <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

«Олимпиада по предмету – это естественное продолжение развития знаний, умений и навыков» [Самигуллина, 2018].

ЛЕ предмет номинирует данный слот.

Статус испытания: «олимпиадное движение в России принимает масштабный характер на всех уровнях – федеральном, региональном, муниципальном, районном и т.д.» [Педагогический журнал Башкортостана, 2018, URL: <https://pedagog-journal.ru/>].

«Примером реализации данной модели служит классическая формы организации олимпиад и конкурсов: деление олимпиад на туры или уровни – школьный, городской, муниципальный и т.д.» [Педагогический журнал Башкортостана, 2018, URL: <https://pedagog-journal.ru/>].

Данный слот касается определённых характеристик испытания, которые номинируют его рейтинг среди прочих подобных испытаний.

Возраст: «Олимпиада проводится в двух *возрастных* категориях: младшая – с 11 до 14 лет и старшая – с 15 до 18 лет» [Департамент образования..., URL: <http://orel-edu.ru/wp-content/uploads/2015/11/1679.pdf>].

Данный слот представляет числовые параметры возраста детей, участвующих в испытании.

Уровень: «Олимпиада проводится по двум основным уровням: базовому и продвинутому» [Департамент образования..., URL: <https://don.admtyumen.ru/>].

ЛЕ *уровень* номинирует данный слот.

Гендер: «Результаты олимпиады по математике показали примерно равное в процентном отношении участие в ней мальчиков и девочек» [Педагогический имидж, 2020, URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

Данный слот представлен ЛЕ, номинирующими пол участников испытания.

Микрофрейм: СОДЕРЖАНИЕ

Данный микрофрейм включает в себя те характеристики, которые демонстрируют способности одарённых детей, которые они должны показать на олимпиаде. Сюда относятся слоты: интеллект, творчество, креативность, вдохновение, знания, одарённость, мышление, воображение, интерес, личностные характеристики. Все обозначенные слоты номинируются либо теми же ЛЕ, которыми они названы, либо их однокоренными ЛЕ.

Интеллект: «Одарённые дети, участники олимпиад, отличаются от других учащихся инициативностью, развитыми *интеллектуальными* и творческими способностями» [Педагогический имидж, 2023, URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

«Одарённого ребёнка характеризует высокий уровень мышления и *интеллекта*» [Вестник ГОУ ДПО ТО, 2017, URL: <https://ipk-tula.ru/zhurnal/>].

Творчество: «Самостоятельный *творческий* поиск является самой эффективной формой подготовки к олимпиаде» [Говырин, 2011].

«Основной целью подготовительных мероприятий к олимпиадам является формирование у школьников *творческого* подхода к решению всевозможных задач» [Самигуллина, 2018].

«...*творчество* делает человека личностью, ориентированной на будущее, которая создает будущее и тем самым изменяет свое собственное настоящее...» [Педагогика и психология в современном мире, 2019].

Креативность: «В структуре взаимосвязей эмоционального интеллекта, типов мышления и *креативности* у подростков наиболее важную роль играет предметное мышление» [Бурцева, 2017].

Вдохновение: «Вдохновение – это стимул для креатива, и его школьник может найти в природе, в музыке, в людях, в воспоминаниях и даже в жизненных ситуациях» [О пользе творчества, 2017: URL: <https://www.liveinternet.ru/users/3217857/post416965817/>].

Знания: «Необходимым условием ...является наличие учебной информации, расширяющей и углубляющей *знания* по предмету...» [Актуальные проблемы инновационного педагогического образования, 2022].

Одарённость: «...развитие *одарённости* школьников в образовательном процессе осуществляется в условиях предметного обучения...» [Педагогический журнал Башкортастана, 2018, URL: <https://pedagog-journal.ru/>].

Мышление: «Именно одарённые дети обладают инновационным *мышлением*, которое помогает им на олимпиадах находить новые оригинальные нестандартные решения различных проблемных задач и заданий» [Говырин, 2011].

Воображение: «Воображение ребенка может выполнять множество важных функций» [Педагогика и психология в современном мире, 2022].

Интерес: «...предметная олимпиада – один из способов определения глубины интереса ребёнка к предмету...» [Гребенкина, 2022].

«У учащихся поддерживается постоянный *интерес* к предмету путём решения нестандартных задач и поощряется *интерес* к изучению внепрограммного материала» [Говырин, 2011].

Личностные характеристики: «В жизни человека огромную роль играют эмоции, поэтому уже на подготовительном этапе нужно формировать *эмоциональные компетентности* у учащихся, то есть способность эффективно управлять с собственными чувствами и желаниями. Понятие «эмоциональная компетентность» вводится учеными по аналогии с понятием «социальная компетентность», т.е. способность эффективно взаимодействовать с другими людьми». Если эмоциональная компетентность не сформирована, то ребенок, столкнувшись с трудными олимпиадными заданиями, начинает нервничать, бросает выполнение заданий и может забыть даже то, что знал, то есть, как говорят психологи, сказывается механизм торможения. Как показывает практика, такие дети почти сразу, через час, выходят с олимпиады. Поэтому учащихся надо психологически готовить, эмоционально настроить на работу до конца отведенного времени, на отработку и корректировку материала» [Говырин, 2011].

Данный слот характеризует эмоциональное состояние участников испытания.

Микрофрейм: МЕНТОР

Данный микрофрейм включает в себя те характеристики, которые ярко демонстрируют помощь ребёнку в подготовке и участии в интеллектуально-творческом испытании. Сюда относятся слоты: личность наставника и личность родителя (роль семьи). ЛЕ *родитель* и *учитель* номинируют данный слоты.

Личность родителя: «Немаловажную роль в работе со способными детьми играет положительное отношение родителей к подготовке ребёнка, их поддержка. Родители участвуют в создании ресурсного обеспечения взаимодействия с одарёнными детьми (покупают книги, помогают пользоваться ресурсами Интернета и др., становятся союзниками педагогов и детей» [Педагогический имидж, 2022, URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>].

Личность наставника: «...для успешной подготовки школьников к олимпиадам необходимо желание учителя по данному направлению заниматься...» [Самигуллина, 2018].

«Деятельность учителя направлена на выявление учащихся, их вовлечение в учебно-исследовательскую деятельность...» [Самигуллина, 2018].

Для анализа макрофрейма «интеллектуально-творческое испытание» было взято 600 текстов самого разного жанрового статуса (газетная статья, журнальный обзор, выдержка из анализа итогов испытания образовательной организации и т.д.), тематического содержания (анализ подготовки к интеллектуально-творческому испытанию, обзор интеллектуально-творческих испытаний и т.д.) и источника употребления (газета, журнал). Все тексты относятся к предметной области «Работа с одарёнными детьми» и представляют собой либо описание какого-либо интеллектуально-творческого испытания, либо анализ подготовки к нему, либо обзор вариантов работы с талантливыми детьми, либо что-то другое, но относящееся к работе с одарёнными детьми. Нами была рассмотрена частотность использования лексической единицы, являющейся доминантной при рассмотрении той или иной характеристики блока, то есть её дефиницией, что и позволило не только выделить обозначенные характеристики, но и рассмотреть частотность каждого микрофрейма. Кроме того, данный анализ позволил выделить и показать частотность презентации тех или иных параметров интеллектуально-

творческого испытания в текстовых материалах предметной области «Работа с одарёнными детьми» русской лингвокультуры:

Наименование микрофрейма	Характеристики	Количество текстов	Процент употребления
СОСТЯЗАНИЕ	Подготовка	579	96,5%
	Соревнование	138	23%
	Оценивание	345	57,5%
	Награждение	129	21,5%
ОПИСАНИЕ	Предмет	543	90,5%
	Статус испытания	234	39%
	Возраст	115	19,1%
	Уровень	219	36,5%
	Гендер	96	16%
СОДЕРЖАНИЕ	Интеллект	587	97,8%
	Творчество	548	91,3%
	Креативность	532	88,6%
	Вдохновение	498	83%
	Знания	497	82,8%
	Одарённость	487	81,1%
	Мышление	476	79,3%
	Воображение	452	75,3%
	Интерес	450	75%
	Личностные характеристики	398	66,3%

МЕНТОР	Личность родителя	235	39,1%
	Личность наставника	534	89%

Таким образом, наиболее частотными характеристиками, составляющими микрофреймы макрофрейма «интеллектуально-творческое испытание», являются в первом микрофрейме «подготовка» и «оценивание», во втором микрофрейме «предмет», в третьем микрофрейме «интеллект», «творчество», «креативность», «знания», «одарённость» «вдохновение», в четвёртом микрофрейме «личность наставника». Данный анализ подтверждает доминантность интеллекта, творчества, знаний и креативности в понятийном содержании рассмотренного макрофрейма. Макрофрейм «интеллектуально-творческое испытание» характерен лишь для русской лингвокультуры, так как данный вид конкурса используется только в России.

3.5. Контексты дискурсивной деятельности в текстовых материалах, репрезентирующих работу с одарёнными детьми, в русской и французской лингвокультурах

Исследованию текстовой специфике текстового пространства того или иного дискурса посвящено множество разнообразных работ отечественных и зарубежных лингвистов (Акишина, 1982; Арутюнова, 1992; Бахтин, 1979; Багдасарян, 2002; Бакланова, Федосюк, 2000; Барнет, 1985; Векшин, 2009; Вольман, 1965; Гайда, 1986; Гольдин, 1999; Горошко, 2015; Деннингхаус, 2002; Дементьев, 2002; Долинин, 1999; Захарова, 1999; Копыстьянская, 1987; Новиков, 1987; Орлова, 1997, 2002; Пудожгорский, 1982; Руссинова, 2005; Салимовский, 1999; Тарасова, 2011; Черник, 2002; Федосюк, 1997; Шмелева, 1997; Ярмаркина, 2002 и др.). Однако анализ текстовой специфики последних текстовых материалов новых дискурсов, появляющихся в разнообразных

коммуникативных пространствах, демонстрирует новые разновидности текстовых пространств.

Коммуникативное пространство «работа с одарёнными детьми» представлен в разных текстовых спецификах, что делает его многоликим и многообразным. Это объясняется многообразием документов, речевыми ситуациями в рамках коммуникации в дискурсе коммуникативного пространства «работа с одарёнными детьми». Именно речевые акты, формы речевого общения между школьниками, родителями, учителями и т.д., стихийные ситуации во время проведения различного рода интеллектуально-творческих испытаний могут быть совершенно разнообразными, что говорит о сложной текстовой специфике тех материалов, в которых представлено коммуникативное пространство «работа с одарёнными детьми».

Под текстовой спецификой нами понимается определённый класс текстов, обладающих общей структурой, объединённых единой содержательной идеей, схожих по своей прагматике, выполняющих коммуникативную функцию, вытекающую из задач коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми».

М.М. Бахтин отмечает в первую очередь деление текстов на простые и сложные [Бахтин, 1979]. Первые характеризуются ограниченно-целевым значением в определенном текстовом пространстве, вторые имеют сложную структуру, обусловленную спецификой дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми», включающего в себя фрагменты делового, педагогического и рекламного дискурсов.

Русская лингвокультура. Для русской лингвокультуры характерно особое отношение к образованию. Для русских образование – это не только тщательно спланированная и продуманная система воспитания и обучения, это не только те знания, которые были приобретены, это, прежде всего – те умения и навыки, которые были получены и те компетенции, которые были сформированы. Умение критически и творчески мыслить поможет в дальнейшем человеку не только совершенствоваться в его профессиональной

сфере, но и быть более востребованным, добившись огромных высот и успехов в карьерной сфере, работая на благо своей страны, общества и человека. В России считается, что успех любого предприятия, любой организации, любого общества напрямую зависит от талантливого потенциала его членов. Поиск талантов – это трудная, но крайне необходимая задача, решение которой должно начинаться в самой первой ячейке общества – школе. Именно школа осуществляет первое обучение личности и одной из её основных задач должен стать поиск талантливой молодёжи. Главным и основным параметром поиска талантов являются всероссийские олимпиады и различного рода интеллектуальные соревнования для школьников, позволяющие посредством разнообразных интеллектуально-творческих испытаний различного уровня выявить одарённых и талантливых детей. Поиск и поддержка одарённых детей стали приоритетным направлением работы каждого региона РФ. Языковое пространство тех документов, которые обеспечивают выявление и поддержку молодых талантов, является мощным и эффективным средством, обеспечивающим отбор, сохранение и содействие ярким и одарённым детям. Поэтому в русской лингвокультуре дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» представлен значительным контекстным своеобразием, а именно следующими как устными, так и письменными контекстами (простыми и сложными):

1) устные контексты (простые):

- ***Приветствие*** – обязательный компонент любого мероприятия в рамках работы с одарёнными детьми, имеющий определённую структуру (обращение к детям, учителям, всем присутствующим, приветствие, представление мероприятия, пожелания успехов в данном конкурсе, испытании, соревновании);

К основным языковым формам приветствия в русском языке, используемым во время открытия интеллектуально-творческого мероприятия относятся словосочетание: *Добрый день!*, представляющее собой стандартное приветствие, включающее в себя элемент пожелания добра на весь день.

- **Поздравление** – заключительный компонент мероприятия (приветственное обращение, пожелание успехов в дальнейшей деятельности в данном направлении);

Данный жанр обязательно сопровождается использованием глаголов в первом лице множественного числа: *Поздравляем...! Желаем...!*, что ярко передаёт поздравление от всех, принявших участие в проведении того или иного мероприятия.

- **Благодарность** – обозначение всех лиц, как принявших участие в мероприятии, так и способствующих тому, чтобы оно состоялось;

Данный жанр сопровождается использованием глагола «*благодарить*» в первом лице множественного числа («*Благодарим...*»), что позволяет передать благодарность от всех, кто принял участие в данном мероприятии. Нередко благодарность выражается вторым лицом множественного числа, то есть использованием словосочетания «*Позвольте поблагодарить...*», что также, но ещё ярче, передаёт благодарность от значительного числа людей.

- **Представление** – номинация всех, кто принимает участие в мероприятии как в качестве участников, так и в качестве жюри;

Данный информационный материал является обязательным элементом любого мероприятия и представляет собой обязательное информирование участников о том, кто входит в состав жюри и кто имеет отношение к участию в мероприятии. Языковая объективация представления выражается следующими лексическими единицами: «*в жюри принимают участие...*», «*в состав жюри входят...*», «*жюри включает в себя...*». Доминантной ЛЕ любых словосочетаний в данном случае будет являться слово «*жюри*», содержательная сторона которого включает в себя группу экспертов, в обязанность которых входит выделение наилучших из числа участвующих. Для представления участников используются следующие лексические единицы: «*сегодня участвуют...*», «*в мероприятии участвуют (будут участвовать)...*», «*в конкурсе принимают (примут) участие...*». Доминантной лексической единицей является глагол «*участвовать*» или его

синоним «*принимать участие*», номинирующие участников соревнования. Обозначенные глагольные единицы используются либо в настоящем, либо в будущем времени.

- **Комментарий** – единичные выступления участников, членов жюри и всех желающих с целью обозначения положительных и отрицательных моментов проведённого мероприятия;

Конкретность и ясность отдельных выступлений реализуется посредством использования ЛЕ, формулировка которых побуждает либо к действию, либо к обратной связи: «*Мы будем рады узнать ваше мнение относительно...*», «*Давайте не будем...*», «*Давайте поможем...*», «*постараемся не обращать внимание на ...*», «*постараемся сделать всё возможное для...*» и т.д.

- **Приглашение** – просьба принять участие в том или ином мероприятии, конкурсе, семинаре в рамках работы с одарёнными детьми;

Устное приглашение обычно встречается в заключительной части любого мероприятия и представляет собой стандартный тип приглашения на следующее мероприятие подобного типа, которое не является обязательным для присутствующих и не требует положительного или отрицательного ответа. Данное приглашение делается от первого лица множественного числа «*Мы приглашаем вас на следующий ежегодный конкурс...*», «*Давайте встретимся на следующем конкурсе...*», «*Мы ждём (мы будем ждать) вас...*».

2) устные контексты (сложные):

- **Семинар** – один из компонентов подготовительного звена, представляющий собой устные тренировочные занятия со школьниками в формате подготовки к интеллектуально-творческому испытанию (учебные семинары) и/или обсуждение с учителями, родителями, различными специалистами в данной области по вопросам подготовки, проведения и обсуждения результатов того или иного мероприятия в рамках работы с одарёнными детьми;

Основными концептуальными параметрами семинара являются: *тема, открытый диалог, обсуждение, высказывания, оценка, прогноз, практические занятия, рекомендации.*

- **Совещание** – компонент подготовки к проведению мероприятия или обсуждение уже проведённых встреч, семинаров, олимпиад, тестирований и любых других мероприятий в рамках предметной области «Работа с одарёнными детьми»;

Основными концептуальными параметрами совещания являются: *проблема, вид, обмен мнениями, принятие решения, составление и утверждение документа.*

- **Пресс-конференция** – компонент, позволяющий услышать мнение относительно того или события, мероприятия, любого действия, любой процедуры всех заинтересованных в работе с одарёнными детьми;

Основными концептуальными параметрами пресс-конференции являются: *общественно значимая новость, вопросы, ответы на вопросы.*

- **Презентация** – представление мероприятия, которое будет проведено в рамках работы с одарёнными детьми;

Основными концептуальными параметрами презентации являются: *представление документа, полная информация о предмете или мероприятии.*

3) письменные контексты (простые):

- **Приказ** – обязательный компонент, регламентирующий проведение любого мероприятия как со школьниками, так и с учителями;

Доминантной лексической единицей любого приказа является глагол «*приказывать*», представленный в первом лице единственного лица: «*Приказываю...*». Данная ЛЕ вводит всю дальнейшую информацию.

- **Распоряжение** – разовое требование, касающееся осуществления того или иного действия в отношении проводимого мероприятия;

Доминантными лексической единицей распоряжения является глагол «предлагать», представленный в первом лице единственного лица: «Предлагаю...». Данная лексическая единица также вводит всю дальнейшую информацию.

- **Служебная записка** – определённый вид информации, который не выходит за рамки подразделения, проводящего данное мероприятие;

Доминантной лексической единицей любой служебной записки является глагол «просить», представленный в первом лице единственного лица: «Прошу». Данная лексическая единица также вводит всю дальнейшую информацию.

- **Анкета** – подробная информация об участнике мероприятия, обозначающая все его параметры, необходимые для участия в нем;

Данный письменный контекст позволяет организаторам мероприятия учесть все необходимые параметры для подготовки и проведения того или иного конкурса. Обычные стандартные вопросы запрашивают информацию, касающуюся определённых параметров участников и включают в себя ЛЕ: фамилия, имя, отчество; возраст; пол; национальность; дата и место рождения; место проживания; причина участия и т.д.

- **Заявление** – просьба участника интеллектуально-творческого испытания допустить его к данному мероприятию;

Обязательный письменный контекст мероприятия, позволяющий организаторам включить того или школьника в состав участников. Обязательными языковыми средствами данного жанра являются: наименование документа (*заявление*), просьба («*прошу разрешить принять участие в...*»), обозначение мероприятия («*олимпиаде по французскому языку...*», «*конкурсе на лучшего ...*»), дата («*27 марта 2024 г.*»), подпись («*ФИО*»).

- **Приглашение** – просьба принять участие в том или ином мероприятии; Доминантной лексической единицей любого приглашения является глагол «*приглашать*», употреблённый в первом лице множественного числа: «*Приглашаем принять участие в ...*» с дальнейшим упоминанием названия мероприятия.

4) письменные контексты (сложные):

- **Отчёт** – обязательный заключительный компонент любого мероприятия, представляющий собой анализ прошедшего конкурса.

В отчёте, характерном для мероприятия с одарёнными детьми, обязательно указание на численность любого параметра (количество участников, число победителей), место проживания победителей (край, город, район), имена (участников, кураторов), форма награждения.

- **Сайт** – визитная карточка мероприятия (несколько веб-страниц, которые объединены единой логикой и полностью представляют то или иное мероприятие;

- **Тренировочные материалы** – материалы прошлых лет и специально подготовленные материалы для подготовки к тому или иному интеллектуально-творческому испытанию.

Каждый из контекстов дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» имеет собственную структуру, то есть свой когниотип, представляющий ментально-лингвистический фрейм в системе представления информации в коммуникативном пространстве «Работа с одарёнными детьми».

Французская лингвокультура. Для французской лингвокультуры не характерен поиск талантливых детей посредством проведения интеллектуально-творческих испытаний. Дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» во французской лингвокультуре представлен в основном жанром публицистической статьи в журнальном формате, что свидетельствует о том, что данная тема не остаётся без внимания, но не выделяется в отдельный фронт работы, как это происходит в России.

Структурно-содержательный анализ публицистических статей из французских журналов, посвящённых работе с одарёнными детьми, позволил вывить стандартную структуру статьи, состоящей из 5 базовых блоков, каждый из которых выполняет свою чётко обозначенную функцию.

Предметный блок. Данный блок номинирует ту информацию, которая будет представлена в дальнейшем объёме текстового материала статьи. Объём информации, представленной в данном блоке не является значительным, однако он позволяет посредством знакомства с ним понять о чём будет идти далее речь. В большинстве случаев универсально-предметный блок располагается в начальной части статьи (первый абзац) или в заголовочной конструкции текста. Именно в этом блоке чётко обозначается тема текста.

«On les a longtemps appelés surdoués. Désormais, ils sont définis comme haut potentiel. Dans la Marne, les enfants précoces sont au coeur d'une prise de conscience collective». [France 3 Grand Est, URL: <https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/>].

/«Их издавна называют одарёнными. Отныне они определяются как высокопотенциальные. На Марне не по годам развитые дети находятся в центре коллективного сознания.»/

Использование лексических единиц *surdoués/одарённые* и *haut potentiel/высокопотенциальные* наглядно и ясно говорит о том, что следующая дальше информация будет касаться детей, которые обладают высоким интеллектом и нестандартным мышлением. Таким образом, назначение данного блока состоит лишь в том, чтобы обозначить ту информацию, которая будет представлена далее.

Когнитивный блок. В данном блоке представлена та информация, которая раскрывает заявленную тему, то есть номинирует посредством глагольных единиц ту часть информации, которая раскрывает в нашем случае работу с одарёнными детьми, то есть посредством лексических значений используемых

глаголов показывает, что и как необходимо делать в сфере работы с одарёнными детьми, чтобы данная работа была продуктивной.

*«Les élèves à haut potentiel (EHP) font partie des élèves à besoins éducatifs particuliers. Un élève excellent n'est pas forcément précoce et un élève à haut potentiel n'est pas forcément un élève excellent. Si la plupart des EHP ne **rencontrent** pas de difficulté particulière dans leur parcours scolaire, certains EHP peuvent présenter des difficultés psychologiques ou scolaires.*

*Les élèves à haut potentiel **doivent** donc **bénéficier** de réponses individualisées, dans le cadre de la personnalisation des parcours scolaires.*

*La connaissance des élèves à haut potentiel doit **permettre** à l'enseignant d'**élaborer** un projet pédagogique adapté. En prenant appui sur les compétences de l'élève, l'enseignant valorise, contribue à son développement dans les apprentissages et à son inclusion dans le groupe classe, l'école ou l'établissement.*

1. *Un repérage du haut potentiel, au plus tôt, et la mise en oeuvre d'adaptations et d'aménagements pédagogiques permettent d'**éviter** le développement de difficultés psychologiques ou scolaires.» [La Revue du zebra. – URL: <https://revueduzebre.com>]*

*/«Учащиеся с высоким потенциалом (ЕНР) являются частью учеников с особыми образовательными потребностями. Отличник не обязательно не по годам развит, а ученик с высоким потенциалом не обязательно отличник. В то время как большинство ЕНР не **сталкиваются** с какими-либо особыми трудностями в обучении, у некоторых ЕНР могут быть психологические или академические трудности.*

*Таким образом, учащиеся с высоким потенциалом **должны получать** индивидуальные ответы как часть персонализации школьных траекторий.*

*Знание учащихся с высоким потенциалом должно **позволить** учителю **разработать** соответствующий учебный проект. Опираясь на способности*

ученика, учитель ценит, способствует его развитию в обучении и его включению в классную группу, школу или учебное заведение.

*Выявление высокого потенциала в кратчайшие сроки и осуществление адаптаций и педагогических мероприятий позволяют **избежать** развития психологических или академических трудностей.»/*

Использование автором публикации глаголов **rencontrer/встречать, devoir/долженствовать, bénéficier/пользоваться, permettre/позволять, éviter/избегать, élaborer/разрабатывать**, каждый из которых не только представляет то или иное действие, но и несёт в себе определённое когнитивное начало (информацию о новом), помогает ему детально и поэтапно представить тот материал, который раскрывает работу с одарёнными детьми.

Рекомендательный блок. Данный блок адресован родителям одарённых детей и представляет мнение относительно того, что они должны делать для поддержания своих детей. Данный блок содержит совет, который должен помочь им в организации работы с одарённым ребёнком. В данном блоке автор публикации обращается непосредственно к тем родителям, которые воспитывают одарённого ребёнка и испытывают определённые трудности:

*«Si vous vous interrogez sur la précocité de votre enfant, **il vous convient** tout d'abord de discuter avec le professeur ou le professeur principal de votre enfant, et demander à rencontrer le psychologue de l'éducation nationale de l'établissement.*

Il est ensuite possible de solliciter la réunion de l'équipe éducative, qui permettra d'évaluer les besoins de votre enfant et d'envisager les diverses pistes fondées sur le repérage de ses difficultés et de ses potentialités». [Mallettedesparents: URL: https://mallettedesparents-education-gouv-fr.translate.google/?_x_tr_sl=auto&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=wapp].

/«Если вас беспокоит преждевременное развитие вашего ребенка, вам следует сначала обсудить это с учителем или завучем вашего ребенка и попросить о встрече с национальным педагогическим психологом учреждения.

Затем можно запросить встречу образовательной группы, которая оценит потребности вашего ребенка и рассмотрит различные возможности, основанные на выявлении его трудностей и его потенциала.»/

Лексические единицы *il vous convient* /вам следует/, *il est ensuite possible* /затем можно/ позволяют автору дать пошаговую инструкцию действий родителей в отношении своего одарённого ребёнка.

Сопроводительный блок. Данный блок представляет информацию относительно того, что можно сделать для улучшения работы с одарёнными детьми.

2. *«Les élèves à haut potentiel ont des besoins spécifiques encore trop peu connus. Il est essentiel de mieux connaître les spécificités des EHP afin de mieux les scolariser. Pour cela éducol propose des ressources et des adaptations pédagogiques pour les enseignants. Ce vademecum présente des ressources et aménagements pédagogiques afin de favoriser la scolarisation des élèves à haut potentiel dans le premier et second degré.»* [La Revue du zebra. – URL: <https://revueduzebre.com>].

/«У учащихся с высоким потенциалом есть особые потребности, о которых еще слишком мало известно. Важно лучше понять особенности ЕНР, чтобы лучше обучать их. Для этого образовательная школа (éducol) предлагает образовательные ресурсы и адаптации для учителей. Этот вадемесит представляет образовательные ресурсы и возможности для содействия обучению учащихся с высоким потенциалом в начальных и средних школах.»/

Использование лексических конструкций *il est essentiel de mieux connaître* /важно лучше понять/, *présenter des ressources* /представлять ресурсы/, *présenter aménagements pédagogiques afin de favoriser la scolarisation* /представлять возможности для содействия обучению/ броско и наглядно показывает те дополнительные действия, которые должны сопровождать работу с одарёнными детьми.

Результативный блок. Задача данного блока состоит в расширении знаний учителей, родителей и наставников относительно работы с одарёнными детьми. Данные знания демонстрируют те положительные результаты, которые будут достигнуты в процессе рекомендованной работы с особым (талантливым) ребенком.

«L'identification de la précocité intellectuelle est utile à tout âge. Elle apporte un éclairage aux difficultés d'adaptation rencontrées durant la scolarité et permet à l'équipe enseignante de mieux comprendre l'élève et de prendre en compte sa singularité. Un accompagnement pédagogique adapté, un regard bienveillant afin de l'aider à surmonter ses difficultés en méthodologie et à stimuler ses capacités diminuent le risque d'échec scolaire.» [Mallettedesparents: URL: https://mallettedesparents-education-gouv-fr.translate.google/?_x_tr_sl=auto&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=wapp].

/«Выявление интеллектуального раннего развития полезно в любом возрасте. Он проливает свет на трудности адаптации, возникающие во время обучения в школе, и позволяет педагогическому коллективу лучше понять ученика и учесть его уникальность. Надлежащая педагогическая поддержка, доброжелательный взгляд помогают ему преодолевать трудности в методике и стимулируют его способности снижают риск неуспеваемости в школе.»/

Использованные автором публикации лексические единицы *apporter un éclairage* /проливать свет/, *permettre* /позволять/, *aider* /помогать/, *stimuler*

/стимулировать/ имеют положительную коннотацию и ярко демонстрируют те положительные моменты, которые даст определённая работа, представленная ранее автором публикации в работе с одарёнными детьми.

Обозначенные блоки встречаются в каждой статье, касающейся работы с одарёнными детьми.

Выводы

1. Категория фрейма является значимой для целого ряда дисциплин, включая философию, психологию, программирование. В лингвистическом контексте данная категория представляет интерес с точки зрения своего концептуального выражения, обусловленного сложной и объемной структурой основного понятия. Фрейм используется для описания сложных понятий, обладающих многокомпонентной структурой. Любое понятие может быть представлено в виде фрейма, возможны различные трактовки одного и того же понятия. Для дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» характерны именно фреймы со сложной, наполненной в смысловом содержании структурой.

2. Анализ фрейма в любом типе дискурса показывает его использование для презентации сценария концепта. Как уже отмечалось, концепт представляет собой доминантное смысловое содержание того или иного текстового материала. Фрейм же демонстрирует его сценарное воплощение. Слоты, входящие в его состав, выступают кирпичиками его создания, то есть планомерно показывают как осуществляется фреймирование концепта.

3. Анализ текстового пространства российских документов, координирующих работу с одарёнными детьми, посредством метода когнитивного моделирования позволил выделить основные микро-фреймовые компоненты макрофрейма «Развитие одарённости». К ним относятся:

- Поиск талантливой личности
- Обучение одаренной личности
- Конкурсный отбор
- Анализ итогов работы с одарёнными детьми.

Каждый из обозначенных фреймов наполнен своими слотами, которые в своей совокупности дадут полную информацию о рассматриваемом предмете или явлении. Каждый из обозначенных микро-фреймов включает в себя 10 слотов.

4. Анализ текстового пространства статей из французских газетных изданий, посвящённых работе с одарёнными детьми «*enfants surdoués*», посредством метода когнитивного моделирования позволил выделить следующие основные микро-фреймовые компоненты макрофрейма «Развитие одарённости». К ним относятся:

- Поиск талантливой личности
- Обучение одаренной личности

5. Дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» представлен следующими как устными, так и письменными контекстами (простыми и сложными).

6. Дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» во французской лингвокультуре представлен в основном жанром публицистической статьи в журнальном формате. Структурно-содержательный анализ статей из французских журналов, посвящённых работе с одарёнными детьми, позволил вывести стандартную структуру статьи, состоящей из 5 базовых блоков, каждый из которых выполняет свою чётко обозначенную функцию.

7. Наиболее частотными характеристиками, составляющими микрофрейм макрофрейма «интеллектуально-творческое испытание», являются в первом микрофрейме «подготовка» и «оценивание», во втором микрофрейме

«предмет», в третьем микрофрейме «интеллект», «творчество», «креативность», «знания», «одарённость» «вдохновение», в четвёртом микрофрейме «личность наставника». Данный анализ подтверждает доминантность интеллекта, творчества, знаний и креативности в понятийном содержании рассмотренного макрофрейма. Макрофрейм «интеллектуально-творческое испытание» характерен лишь для русской лингвокультуры, так как данный вид конкурса используется только в России.

Заключение

Педагогический дискурс как дискурс взаимодействия учителя и ученика, как дискурс, представляющий деятельность в сфере образования, всегда будет привлекать внимание исследователей в области анализа его текстовых материалов. Дискурс коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» представляет собой самостоятельную научно-профессиональную область деятельности. Его основные компоненты, являющиеся базовыми компонентами любого институционального дискурса, делают его особой разновидностью последнего, отражающей различные аспекты коммуникации в области поиска талантливой личности, работы с одарёнными детьми, подготовки и проведения творческо-интеллектуальных испытаний.

Концепт «Одарённость» занимает важное место среди концептов педагогического дискурса и дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми». Он является базовым концептом коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми». Концепт разнообразно вербализован в двух лингвокультурах, однако в каждой из них по-разному. Анализ данного концепта показал всё учащуюся его частотность в рамках педагогического дискурса, что свидетельствует об увеличении текстовых материалов, связанных с данной проблемой, а это говорит о расширении внимания самых разных структур к проблеме одарённых детей.

Концепт «Одарённость» представляют собой сложное ментальное образование, имеющее различное языковое представление и текстовую организацию, обусловленную национальными особенностями языковой картины мира. Общепринятая структура концепта представляется в качестве образования, которое концентрируется вокруг некой ценностно ориентированной точки сознания, от которой исходят ассоциативные связи, составляющие ядро концепта (наиболее значимые и актуальные для носителей

языка ассоциации) или менее значимые – периферию. Таким образом, концепт не имеет четких границ. Имя же концепта выражается в языковой единице, которая реализует центральную точку концепта.

Введение понятия дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» обусловлено частотностью функционирования концепта «Одарённость», что позволяет вычленив данный дискурс из сферы педагогического дискурса. – переформулировать, расставить акценты

Концептуальный объём анализируемых концептуальных понятий «интеллектуально-творческое испытание» и «развитие одарённости» включает в себя множество других понятий, относящихся к данному явлению, что обеспечивает динамику их смыслового развёртывания. К ним относятся концепты: «Талант», «Креативность», «Одарённость», «Деятельность как работа с одарёнными детьми», «Учитель», «Знания», «Школьник», «Родитель», «Школа», «Олимпиада как интеллектуально-творческое испытание» и т.д.

Выявленная структура концепта «Одарённость» позволила выделить его составляющие, обозначив конкретные части каждого слоя концепта.

Составление фрейм-сценариев «развитие одарённости» и «интеллектуально-творческое испытание», основанное на фреймовой семантике и когнитивном фреймировании, позволило выделить базовые слоты данных макрофреймов, обозначив их в зависимости от менталитета национальной картины мира. Сравнение слотовых характеристик в русской и французской лингвокультурах позволило показать специфику национальных картин мира.

Контекстное своеобразие текстовых материалов русской и французской лингвокультур, относящихся к коммуникативному пространству «работа с одарёнными детьми», подтвердило специфику национальных картин мира.

Таким образом, заявленная *гипотеза* о том, что особенности языковой организации, контекстного своеобразия массива текстовых материалов и фреймовой характеристики дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми» служат основой для формирования новых способов организации работы с талантливой молодёжью и стимулирует создание новых функционально значимых в педагогическом пространстве текстов, ориентированных на выработку диагностики, оценочности, помощи и поиска талантливой личности получила полное подтверждение в результате комплексного анализа текстовых материалов русской и французской лингвокультур.

Проведенное исследование открывает перспективы дальнейших изысканий в области педагогического дискурса и дискурса коммуникативного пространства «Работа с одарёнными детьми». В качестве ближайших планов предполагается полиаспектное рассмотрение периферических концептов педагогического дискурса в разножанровых текстах французской и русской лингвокультур.

Библиографический список

1. Абабкова С.Г. Развитие значения слова в индивидуальном сознании в условиях разных типов одаренности: специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук . – Абабкова Светлана Геннадьевна / Казань, 2007. – 24 с.
2. Авксентьев, В. А. Место и роль концепции межкультурной коммуникации в системе современного социогуманитарного знания / В. А. Авксентьев // Лингвистические и экстралингвистические проблемы межкультурной коммуникации. – Ставрополь : СГУ, 2000. – С. 3-6.
3. Аглеева, З. Р. Лексико-фразеологическая представленность концепта "Душа" в разноструктурных языках / З. Р. Аглеева, М. С. Кунусова, А. Н. Кунусова // Русский язык за рубежом. – 2017. – № S1. – С. 67-71.
4. Аглеева, З. Р. Ассоциативные составляющие концепта "Каспий" / З. Р. Аглеева, Л. Ю. Касьянова, М. А. Голованёва, Е. Е. Завьялова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Сер.: Общественные и гуманитарные науки. – 2018. – Т. 12, № 4. – С. 69-74.
5. Акишина, Т. Е. Жанровый аспект анализа текста / Т. Е. Акишина, П. В. Хазов // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 4. – С. 85-88.
6. Алефиренко, Н. Ф. Проблема вербализации концепта : теоретическое исследование / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград : Перемена, 2003. – 95 с.
7. Алефиренко, Н. Ф. Методологические основания исследования проблемы вербализации концепта / Н. Ф. Алефиренко // Вестник ВГУ. Сер.: Гуманитарные науки. – 2004. – № 2. – С. 60-66.
8. Алефиренко, Н. Ф. Концепт назначение в жанровой организации речи : когнитивно-семасиологические корреляции / Н. Ф. Алефиренко // Жанры речи : сборник научных статей. – Саратов : Колледж, 2005. – Вып. 4. – С. 50-63.
9. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – Москва : Флинта : Наука, 2010. – 288 с.

10. Ангелова, М. М. Концепт в современной лингвокультурологии / М. М. Ангелова // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингвоилистики : сборник статей. – Москва : Прометей, 2004. – Вып. 3. – С. 3-10.
11. Анри, П. Относительные конструкции как связующие элементы дискурса / П. Анри // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. – Москва : Прогресс, 1999. – С. 158-18.
12. Антология концептов : в 2 томах. Т. 2 / под редакцией В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Иваново : Гнозис, 2005. – 355 с.
13. Антонова, Н. А. Педагогический дискурс : речевое поведение учителя на уроке: специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Антонова Наталия Александровна. – Саратов, 2007. – 24 с.
14. Арнаутова, О. А. Реализация ядра концептуального пространства «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИЕ – УЧЕНИК» в русской лингвокультуре / О. А. Арнаутова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Ростов-на-Дону, 2011. – С. 4-13.
15. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : сборник : перевод с английского, французского, немецкого, испанского, польского языков / вступительная статья и составление Н. Д. Арутюновой ; общая редакция Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – Москва : Прогресс, 1990а. – С. 5-33.
16. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990б. – С. 136-137.
17. Арутюнова, Н. Д. Жанры общения / Н. Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке : коммуникация, модальность, дейксис / Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булягина, А. А. Кибрик [и др.]. – Москва : Наука, 1992. – С. 52-56..
18. Архипов, В. П. Рейтинговые олимпиады как форма развития интеллектуальной деятельности школьников / В. П. Архипов, С. А. Чопчян //

Вестник Белгородского университета потребительской кооперации: международный научно-технический журнал. – 2005. – № 5. – С. 11–13.

19. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность : от теории словесности к структуре текста : антология / под общей редакцией В. П. Нерознака. – Москва : Academia, 1997. – С. 267-279.

20. Бабаева, Е. В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира : специальность 10.02.20 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Бабаева Елена Викторовна. – Волгоград, 2004. – 40 с.

21. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их. личностная и национальная специфика : специальность : 10.02.19 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Бабушкин Анатолий Павлович. – Воронеж, 1997. – 399 с.

22. Бабушкин, А. П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления / А. П. Бабушкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под редакцией И. А. Стернина. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2001. – С. 52-57.

23. Багдасарян, Т. О. Тональность как компонент модели речевого жанра (на материале речевого жанра «угроза») / Т. О. Багдасарян // Жанры речи. — Саратов : Колледж, 2002. – Вып. 3. – С. 240-245.

24. Бакланова, И. И. Речевой жанр анекдота с позиций интерпретационной лингвистики / И. И. Бакланова, М. Ю. Федосюк // Проблемы интерпретационной лингвистики : сборник научных трудов. – Новосибирск, 2000. – С. 143-154.

25. Бариев, П. Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бариев Павел Талгатович. – Ижевск, 2004. – 187 с.

26. Барнет, В. Проблемы изучения жанров научной речи / В. Барнет // Современная русская устная научная речь : в 4 томах. Т. 1: Общие свойства и фонетические особенности. – Красноярск, 1985. – С. 80-132.

27. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : сборник избранных трудов. – Москва : Искусство, 1979. – С. 237-289.
28. Бейлинсон, Л. С. Характеристики медико-педагогического дискурса : на материале логопедических рекомендаций : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Бейлинсон Любовь Семеновна. – Волгоград, 2001. – 20 с.
29. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист ; перевод с французского Ю. Н. Караулова ; общая редакция Ю. С. Степанова. – Москва: Либроком, 2009. – 448 с.
30. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 289 с.
31. Билык, В. С. Англоязычный педагогический дискурс / В. С. Билык // Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина. Сер.: Филология. – 2013. – № 1052, вып. 74. – С. 196-200.
32. Блужина, И. В. Предметные олимпиады как средство выявления и развития предметных способностей школьников / И. В. Блужина // Матрица научного познания. – 2020. – № 11-2. – С. 256-259.
33. Богданов, В. В. Текст и текстовое общение / В. В. Богданов. – Санкт-Петербург : РИО СПбГУ, 1993. – 68 с.
34. Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под редакцией И. А. Стернина. — Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 25-36.
35. Болдырев, Н. Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц / Н. Н. Болдырев // Болдырев Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. – Москва : Издательский Дом ЯСК, 2018. – С. 373-380.

36. Большакова, А. Ю. Теория архетипа и концептология / А. Ю. Большакова. – URL : http://www.cr-journal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9 (дата обращения: 3.08.2018).
37. Борботько, В. Г. Общая теория дискурса : принципы формирования и смыслопорождения : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Борботько Владимир Григорьевич. – Краснодар, 1998. – 250 с.
38. Браже, Т. Г. Слагаемые профессионализма / Т. Г. Браже. – Санкт-Петербург : Учитель, 2002. – 64 с.
39. Булыгина, Т. А. Языковая концептуализация мира : на материале русской грамматики / Т. А. Булыгина, А. Д. Шмелёв. – Москва : Школа «Мастера русской культуры» : Кошелев, 1997. – 574 с.
40. Бунтман, Н. В. Готовимся к олимпиаде по французскому языку / Н. В. Бунтман. – Москва : Чистые пруды, 2006. – 32 с.
41. Бурцев, В. А. Дискурсивная формация как единица анализа дискурса / В. А. Бурцев // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 10 (66). – С. 9-16.
42. Бурцева, И. Ю. Особенности взаимосвязи компонентов эмоциональной сферы, типов мышления и креативности у подростков и старшеклассников / И. Ю. Бурцева // Молодой ученый. – 2017. – № 26. С. 152-156. URL: <https://moluch.ru/archive/160/45002/> (дата обращения: 15.10.2022).
43. Бюиссанс, Э. Ж. Л. Абстрактное и конкретное в лингвистических фактах: речь – дискурс – язык / Э. Ж. Л. Бюиссанс // Политическая наука : научный журнал. – Москва, 2016. – № 3. – С. 209-216.
44. Васильев, В. П. Ассоциативное поле как экспонент концепта / В. П. Васильев, Э. В. Васильева // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Филология. – 2002. – Вып. 4. – С. 24-34.
45. Васильев, В. П. Лексический концепт в аспекте его языковой релевантности: метеоним град / В. П. Васильев // Филологический сборник. – Кемерово : Графика, 2002. – Вып. 2. – С. 21-33.

46. Вахитова, Г. Х. Предметная олимпиада как способ повышения качества образования студентов педагогических вузов / Г. Х. Вахитова // Научно-педагогическое образование. – 2013. – № 1(1). – С. 36-39.
47. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – Москва, 1999. – 780 с.
48. Векшин, Г. В. Жанр и функциональный стиль : языковое и речевое (о некоторых двусмысленностях в функциональной стилистике) / Г. В. Векшин // Жанры речи. – Саратов. – 2009. – Вып. 6. – С. 40-59.
49. Веремеенко, А. Подготовка к предметным олимпиадам: взгляд учителя / А. Веремеенко // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 89-96.
50. Верещагин, Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения : концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Ин-т рус. яз. им. А.С.Пушкина, 1999. – 84 с.
51. Виравчев, Б. П. Методические принципы организации и проведения физической олимпиады и подготовки к ней учащихся : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Виравчев Борис Павлович. – Челябинск, 1998. – 168 с.
52. Вольман, С. Система жанров как проблема сравнительно-исторического литературоведения : перевод с чешского / С. Вольман // Проблемы современной филологии : сборник статей к 70-летию ак. В. Виноградова. – Москва : Наука, 1965. – С. 341-349.
53. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
54. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт : монография / С. Г. Воркачев. – Москва : Гнозис, 2004. – 236 с.
55. Воркачев, С. Г. Семиотика лингвокультурного концепта и терминосистема лингвокультурной концептологии / С. Г. Воркачев // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2014. – № 12. – С. 50-69.

56. Воробьёв, В. В. Лингвокультурология (теория и методы) : монография / В. В. Воробьёв. – Москва : РУДН, 1997. – 331 с.
57. Воробьёв, В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьёв // Русский язык, литература и культура на рубеже веков : IX Международный конгресс МАПРЯЛ, Братислава, Словацкая республика, 16-21 августа 1999 г. : тезисы докладов и сообщений. Т. 2. – Братислава, 1999. – С. 125-126.
58. Воробьёв, В. В. Лингвокультурология : теория и методы / В. В. Воробьёв. – Москва : РУДН, 2008. – 336 с.
59. Вышнепольский, В. И. Методические основы подготовки и проведения олимпиад по графическим дисциплинам в высшие школы : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вышнепольский Владимир Игоревич. – Москва, 2000. – 250 с.
60. Габидуллина, А. Р. Учебно-педагогический дискурс : монография / А. Р. Габидуллина. – Горловка: ГГПИИЯ, 2011. – 292 с. – DOI 2218-2926-2013-07-02.
61. Гайда, Ст. Проблемы жанра / Ст. Гайда // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая реализация : межвузовский сборник научных трудов : 35-летию научной и педагогической деятельности профессора Пермского университета М.Н. Кожинной посвящается. – Пермь : ПГУ, 1986. – С. 22-28.
62. Галкина, Е. А. Предметные олимпиады: как подготовить учащихся? / Е. А. Галкина // Народное образование. – 2011. – № 5. – С. 196-200.
63. Герценовская педагогическая олимпиада: страницы истории и современность / Е. В. Балакирева, И. В. Гладкая, И. Э. Кондракова [и др.] // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 10. – С. 55-61.
64. Гольдин, Е. В. Проблемы жанроведения / Е. В. Гольдин // Жанры речи : сборник научных статей. – Саратов : Колледж, 1999. – С. 4-7.
65. Городецкая, Л. А. Лингвокультурная компетентность личности / Л.А. Городецкая. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 224 с.

66. Горошко Е.И., Полякова Т.Л. К построению типологии жанров социальных медий // Жанры речи. — 2015. — № 2. — С. 119-127.
67. Горошко, Д. М. Возрастные концепты как когнитивные модели квантификации в контексте американской идиокультуры / Д. М. Горошко, М. Г. Лебедько // Научные труды Дальрыбвтуза. – Владивосток : Дальрыбвтуз, 2004. – Вып. 17. – С. 157-160.
68. Гревцева, Г. Я. Педагогическая олимпиада – одна из форм подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности = Pedagogical Olympiad as one of the Forms for the Future Specialist Professional Training / Г. Я. Гревцева // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2015. – № 1. – С. 98-106.
69. Грушевская Е.С. Педагогический дискурс: диалогическое пространство адресата и адресанта // Дискурс в синтагматике и парадигматике: сб. науч. тр. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018. – 212 с., С. 59-64.
70. Грушевская Е.С., Тягловская И.С. Фреймовая структура концепта «протест» // Филология в системе современного гуманитарного знания: сборник научных трудов. – Краснодар: Кубанский гос.ун-т, 2023. – 232 с. (стр.45-58).
71. Дарамаева, А. А. Формирование творческой активности учащихся в процессе подготовки к олимпиадам по черчению : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дарамаева Анисия Анатольевна. – Якутск, 2010. – 182 с.
72. Дейк, Т. А. ван. К определению дискурса / Т. А. ван Дейк. – Ленинград : Сэйдж пабликэйшнс, 1998. – 384 с
73. Дейкина, А. Д. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 4. – С. 23-28.

74. Дементьев, В. В. Коммуникативная генристика : речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия / В. В. Дементьев // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 2002. – Вып. 3. – С. 18-40.
75. Демьянков, В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке / В. З. Демьянков // Вопросы филологии. – 2001. – № 1(7). – С. 35-45.
76. Демьянков, В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка / В. З. Демьянков // Язык. Личность. Текст : сборник статей. – Москва : Языки славянских культур, 2005. – С. 34-55.
77. Деннингхаус, С. Теория речевых жанров М.М. Бахтина в тени прагмалингвистики / С. Деннингхаус // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 2002. – Вып. 3. – С. 104-118.
78. Димова, Г. В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса : специальность 10.02.05 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Димова Галина Викторовна. – Иркутск, 2004. – 17 с.
79. Дискурс-анализ и дискурсивные практики / Ф. Н. Блюхер, С. Л. Гурко, А. А. Гусева, Г. Б. Гутнер. – Москва : ИФ РАН, 2016. – 134 с.
80. Долинин, К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия / К. А. Долинин // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1999. – Вып. 2. – С. 7-13.
81. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей : учебное пособие / В. Н. Дружинин. – 3-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 386 с.
82. Евсюкова, Т. В. Лингвокультурологическая концепция словаря культуры : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Евсюкова Татьяна Всеволодовна. – Нальчик, 2002. – 42 с.
83. Ежова, Т. В. Педагогический дискурс как средство реализации целостной гуманитарной стратегии образования / Т. В. Ежова. – Оренбург : Пресса, 2007. – 206 с.

84. Ежова, Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя : специальность 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ежова Татьяна Владимировна. – Оренбург, 2009. – 46с.
85. Ежова, Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2-1. – С. 52-56.
86. Елухина, Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 9-13.
87. Еремина, Е. Ю. Особенности функционирования педагогического дискурса и его специфика / Е. Ю. Еремина. – URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-07.pdf> (дата обращения 23.11.2021).
88. Залевская, А. А. Психолингвистический подход к проблемам концепта / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 36-44.
89. Заречнева, Е. Н. Экспериментальное исследование концепта «учитель» : лингвокультурный аспект / Е. Н. Заречнева // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2008. – Вып. 3. – С. 50-56.
90. Захарова, Е. П. Коммуникативная норма и речевые жанры / Е. П. Захарова // Жанры речи : сборник научных статей. – Саратов : Колледж, 1999. – С. 76-80.
91. Звегинцев, В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях : в 2 частях. Ч. 1 / В. А. Звегинцев. – Москва : Просвещение, 1964. – 466 с.
92. Зиновьева, Е. И. О соотношении терминов «лингвострановедение» и «лингвокультурология» / Е. И. Зиновьева // Русский язык как иностранный : теория, исследования, практика : сборник статей. – Санкт-Петербург : Сударыня, 2000. – С. 13-16.

93. Зиновьева, Е. И. Лингвокультурология : теория и практика / Е. И. Зиновьева, Е. Е. Юрков. – Санкт-Петербург : МИРС, 2009. – 291 с.
94. Зусман, В. Г. Концепт в культурологическом аспекте / В. Г. Зусман // Межкультурная коммуникация : учебное пособие. – Нижний Новгород : Деком, 2001. – С. 38-53.
95. Зырянова, М. Н. Мегаконцепт «творчество» в поэтической модели мира Д.А. Пригова : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Зырянова Марина Николаевна. – Омск, 2011. – 21 с.
96. Илюхин Н.И. Коммуникативное поведение одарённой личности (на примере русскоязычных и англоязычных кинофильмов) : специальность 10.02.19: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Илюхин Никита Игоревич. – Саратов, 2016. – 206 с.
97. Исаева, Т. В. Олимпиада по финансовому рынку для старшеклассников / Т. В. Исаева // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 184-189.
98. Исакова, О. Б. Предметная олимпиада как средство повышения научно-образовательного потенциала университета / О. Б. Исакова, А. А. Михайлов, П. А. Кисляков // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10, ч. 4. – С. 855-859.
99. Кабаченко, Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса : специальность 1002.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Кабаченко Екатерина Геннадьевна. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.
100. Каплуненко, А. М. Концепт – понятие – термин : эволюция семиотических сущностей в контексте дискурсивной практики / А. М. Каплуненко // Азиатско-Тихоокеанский регион : диалог языков и культур. – Иркутск, 2007. – С. 115-120.
101. Карасик, В. И. Культурные концепты : проблема ценностей / В. И. Карасик // Языковая личность : культурные концепты. – Волгоград : Парадигма, 1996. – С. 3-16.

102. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность : аспекты лингвистики и лингводидактики : сборник научных трудов. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3-18.
103. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность : институциональный и персональный дискурс : сборник научных трудов. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5-20.
104. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 331 с.
105. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 389 с.
106. Карасик, В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сборник научных трудов. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 75-80.
107. Каргополова, С. А. Предметные олимпиады по истории и обществознанию как средство развития дивергентного мышления старшеклассников / С. А. Каргополова, В. М. Кузнецов, С. Н. Трошков // Проблемы культурного образования : материалы V Всероссийской заочной научно-практической конференции. – Челябинск : Край Ра, 2015. – С. 103-107.
108. Касаткина, Н. С. Студенческая олимпиада как фактор развития профессиональных компетенций будущего педагога / Н. С. Касаткина // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IX Международной научной конференции, г. Самара, сентябрь 2016 г. – Самара : АСГАРД, 2016. – С. 67-69.
109. Каштанова, Е. Е. Лингвокультурологические основания русского концепта «любовь» : аспектный анализ : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Каштанова Елена Евгеньевна. – Екатеринбург, 1997. – 23 с.
110. Кибрик, А. А. Дискурсивно-ориентированные исследования / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян // Современная американская лингвистика : фундаментальные направления / под редакцией А. А. Кибрика, И. М.

Кобозевой, И. А. Секериной. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Едиториал УРСС, 2002. – С. 307-322.

111. Кирьяков, Б. С. Планирование и организация региональных олимпиад школьников: методические рекомендации / Б. С. Кирьяков ; Рязанский областной институт развития образования. – Рязань, 1999. – 28 с.

112. Кирьяков, Б. С. Проблемы проведения олимпиад в условиях дифференциации уровня подготовки школьников / Б. С. Кирьяков // Рязанские физические олимпиады. Вып. 8 / под редакцией Б. С. Кирьякова ; Рязанский областной институт развития образования. – Рязань, 2000. – С. 51-70.

113. Климова, М. В. О семантико-прагматическом аспекте концепта «креативность» / М. В. Климова // *Филоlogos*. – 2019. – № 3. – С. 52-58.

114. Клоков, В. Т. Основные направления лингвокультурных исследований в рамках семиотического подхода / В. Т. Клоков // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Воронеж : ВГУ, 2000. – Вып. 2. – С. 60-67.

115. Клушина, Н. И. От стиля к дискурсу : новый поворот в лингвистике / Н. И. Клушина // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж : ВГУ : Наука-Юнипресс, 2011. – Вып. 9. – С. 25-33.

116. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии : коды культуры / М. Л. Ковшова. – 2-е изд. – Москва : Либроком, 2013. – 456 с.

117. Колесов, В. В. Концепт культуры : образ - понятие – символ / В. В. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2. – 1992. – № 3. – С. 30-40.

118. Колесов, И. Ю. Проблемы концептуализации и языковой репрезентации зрительного восприятия : на материале английского и русского языков / И. Ю. Колесов. – Барнаул : БГПУ, 2008. – 354 с.

119. Комова, Т. А. Введение в сопоставительную лингвокультурологию. Великобритания-Россия = Introduction to Comparative Studies of Language and Culture: Great Britain-Russia / Т. А. Комова. – Москва : Красанд, 2010. – 128 с.

120. Коннова, М. Н. Концептуальная метафора как метод анализа темпоральной лексики / М. Н. Коннова // Метод когнитивного анализа

семантики слова : материалы круглого стола, РГГУ, 24 октября - 7 ноября 2011. – URL : <http://cognitive.rggu.ru/article.html?id=1695997> (дата обращения 15.09.2022).

121. Кононова, И. В. Структура лингвокультурного концепта : способы языковой и дискурсивной объективации / И. В. Кононова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер.2, Языкознание. – 2014. – № 5 (24). – С. 32-42.

122. Копыстьянская, Н. Ф. Понятие «жанр» в его устойчивости и изменчивости / Н. Ф. Копыстьянская // Контекст 1986. – Москва : Наука, 1987. – С. 178-204.

123. Король, А. Д. Диалоговый подход к проектированию содержания эвристических заданий / А. Д. Король // Инновации в образовании. Дистанционные эвристические олимпиады : сборник научных трудов / под редакцией А. В. Хуторского. – Москва : ЭЛИТ-ПОЛИГРАФ, 2008. – С. 101-109.

124. Коротеева, О. В. Цели и стратегии педагогического дискурса / О. В. Коротеева // Языковая личность : система, нормы, стиль : тезисы докладов научной конференции, Волгоград, 5-6 февраля 1998. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 55-57.

125. Корсунова, О. Ю. Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Корсунова Овена Юрьевна. – Москва, 2003. – 23 с.

126. Кравцов, С. М. Отражение во фразеологии менталитета и жизни русского и французского народов / С. М. Кравцов // La Revue russe. – Paris, 2004. – № 24. – С. 51-61.

127. Кравцов, С. М. Картина мира в зеркале языка / С. М. Кравцов. – Dusseldorf, Germany : LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 392 с.

128. Кравцов, С. М. Теоретические основы исследования русской и французской фразеологии : лингвокультурологический аспект / С. М. Кравцов.

– Ростов-на-Дону, 2014. – Регистр. в ФГУП НТЦ "Информрегистр", номер гос. регистрации 0321403152. (Электр. учебное пособие).

129. Кравцов, С. М. Межъязыковые семантические соответствия сквозь призму национально-культурной самобытности этнического сообщества (на материале русской и французской фразеологии) / С. М. Кравцов, С. В. Максимец, Т. Л. Черноситова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2020. – Т. 24, №4. – С. 29-36.

130. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2002. – 284 с.

131. Красных, В. В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии / В. В. Красных // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 4. – С. 60-66.

132. Крючкова, Н. В. Методы изучения концептов / Н. В. Крючкова // Русская и сопоставительная филология : состояние и перспективы : Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета, Казань, 4-6 октября 2004 г. : труды и материалы / под общей редакцией К. Р. Галиуллина. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 271-272.

133. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность : функциональные и структурные аспекты : сборник обзоров. – Москва : ИНИОН РАН, 2000. – С. 5-13.

134. Лангаккер, Р. У. Когнитивная грамматика : научно-аналитический обзор : перевод / Р. У. Лангаккер. – Москва : ИНИОН, 1992. – 55 с.

135. Леви-Стросс, К. Мифологии : в 4 томах. Т. 1. Сырое и приготовленное / К. Леви-Стросс. – Москва : Университетская книга, 2006. – 406 с.

136. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 25, № 1. – С. 3-9.

137. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 276 с.

138. Макарова, Д. В. Языковые средства выражения интеллектуальных эмоций в педагогическом дискурсе (дидактический материал) / Д. В. Макарова // Образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 102-109.
139. Маркарян, Э. С. Науки о культуре и императивы эпохи : к обоснованию ключевой роли знаний о способе социокультур. типа самоорганизации жизни в условиях соврем. планетар. кризиса / Э. С. Маркарян. – Москва, 2000. – 126с.
140. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – Москва : Наследие, 1997. – 207 с.
141. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
142. Менеджерицкая, Е. О. Термин "дискурс" в современной и зарубежной лингвистике / Е. О. Менеджерицкая // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: Филология, 1997. – С. 130-134.
143. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер. – Харьков : Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.
144. Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса / Ж. В. Милованова // Языковая личность : система, нормы, стиль : тезисы докладов научной конференции, Волгоград, 5-6 февр. 1998 г. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 63-64.
145. Михальчук, И. П. Концептуальные модели в семантической реконструкции (индоевропейское понятие "закон") / И. П. Михальчук // ИАН СЛЯ. – 1997. – Т. 56, № 4. – С. 29-39.
146. Морозова, Е. В. Педагогическая поддержка одаренных детей на уроках истории и обществознания / Е. В. Морозова // Научное сообщество XXI века : сборник научных трудов по материалам XIV Международной научно-практической конференции. – Анапа, 2020. – С. 25-29.

147. Мусалимова, Р. С. Влияние предметных олимпиад на функциональное состояние организма старшеклассников / Р. С. Мусалимова // Гигиена и санитария. – 2012. – № 2. – С. 61-63.
148. Негрышев, А. А. Текст в перспективе стилистики и дискурс-анализа : к методологии исследования на материале новостного медиадискурса / А. А. Негрышев // Stylistika. – 2014. – Т. XXIII. – С. 149-161.
149. Нерознак, В. П. От концепта к слову : к проблеме филологического концептуализма / В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков : межвузовский тематический сборник. – Омск, 1998. – С. 80-85.
150. Новиков, В. Л. Ощущение жанра : роль рассказа в развитии современной прозы / В. Л. Новиков // Новый мир. – 1987. – № 3. – С. 239-254.
151. Огурэ, Л. Б. Многопредметная образовательная олимпиада как дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Огурэ Леонид Борисович. – Москва, 2004. – 160 с.
152. Ожегов, С. И. Интеллект / С. И. Ожегов // Нормативный толковый словарь общеупотребительной лексики. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=9989> (дата обращения 14.02.2023).
153. Ольшанский, И. Г. Лингвокультурология в конце XX века : итоги, тенденции, перспективы / И. Г. Ольшанский // Лингвистические исследования в конце XX в. – Москва, 2000. – С. 14-26.
154. Опарина, Е. О. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия / Е. О. Опарина // Язык и культура : сборник обзоров. – Москва : ИНИОН РАН, 1999. – С. 183-187.
155. Орленко, С. В. Представления об интеллекте в философской и психолого-педагогической литературе / С. В. Орленко, А. А. Дьячков // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 11. – С. 800-816.

156. Орлова, Н. В. Жанры разговорной речи и их «стилистическая обработка» : к вопросу о соотношении стиля и жанра / Н. В. Орлова // Жанры речи. – Саратов, 1997. – Вып. 1. – С. 51-56.
157. Орлова, Н. В. Жанр и тема: об одном основании типологии / Н. В. Орлова // Жанры речи : сборник научных статей. – Саратов : Колледж, 2002. – Вып. 3. – С. 83-92.
158. Осовский, Е. Г. Проектирование и проведение педагогических олимпиад в вузе : личностно-ориентированная технология / Е. Г. Осовский, Ю. В. Варданян // Наука и школа. – 1999. – № 1. – С. 10-13.
159. Павлова, О. А. Образовательный потенциал предметных олимпиад: на примере олимпиад по математике / О. А. Павлова, А. В. Лыфенко // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 53-58.
160. Петелина, Ю. Н. О ценностной составляющей концепт / Ю. Н. Петелина // Современные контексты культуры : молодежь в XXI веке : материалы Международной научно-практической конференции. – Астрахань : Астраханский университет, 2004. – С. 46-50.
161. Петраков, И. С. Содержание и методика подготовки и проведения олимпиад : на примерах ММО : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Петраков Иван Семенович. – Москва, 1975. – 23 с.
162. Подлесный, Д. В. Методика подготовки и проведения физических олимпиад в основной школе России : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Подлесный Дмитрий Владимирович. – Москва, 2002. – 16 с.
163. Полянчук О.Б., Моторина Д.С. // Способы вербализации стилистического концепта «Море» в рамках образной картины мира// Конференция «Мультикультурализм в зеркале лингвистики и перевода// Международный научный форум «Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межъязыковое взаимодействия» Воронеж, 2022 // С. – 353-365.

164. Попов, А. И. Мониторинг развития креативности в олимпиадном движении / А. И. Попов // Вопросы современной науки и практики. – Тамбов, 2009. – № 8(22). – С. 58-63.
165. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 1999. – 30 с.
166. Пospelова, Ю. Ю. «Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Пospelова Юлия Юрьевна. – Киров, 2009. – 17 с.
167. Постовалова, В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) / В. И. Постовалова // Фразеология в контексте культуры / под редакцией В. Н. Телия. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – С. 25-37.
168. Приходько, А. Н. Концепты и концептосистемы / А. Н. Приходько. – Днепропетровск, 2013. – 307 с.
169. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 176 с.
170. Пучков, Н. П. Олимпиадная среда как фактор обеспечения качества подготовки специалистов / Н. П. Пучков, А. И. Попов // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовании и науке : материалы Международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 125-126.
171. Разумникова, О. М. Что такое интеллект? : учебно-методическое пособие / О. М. Разумникова. – Новосибирск : НГТУ, 2018. – 78 с.
172. Рамазанова, У. К. Концепты «эмоции» и «интеллект» в лакской и русской фразеологии : специальность 10.02.20 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Рамазанова Ульяна Курбановна. – Махачкала, 2012. – 20 с.
173. Рассошенко, Ж. В. К вопросу об определении дискурса в современной лингвистике / Ж. В. Рассошенко // Язык, сознание, коммуникация : сборник

статей / ответственные редакторы В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : МАКС Пресс, 2003. – Вып. 24. – С. 86-97.

174. Репин, С. А. Управление олимпиадным движением : проблемы и перспективы / С. А. Репин // Образование. – 2000. – № 4. – С. 59-65.

175. Репина, Е. Г. Студенческое олимпиадное движение как инструмент поиска одарённой молодёжи и педагогической работы с ней : принципы организации и опыт проведения / Е. Г. Репина // Самарский научный вестник. – Самара, 2017. – Вып. 4. – С. 297-302.

176. Роботова, А. С. Современный педагогический дискурс / А. С. Роботова // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12. – С. 19-25.

177. Руссинова, Т. В. К проблеме варьирования жанров : на материале текстов директивного жанра / Т. В. Руссинова // Жанры речи : сборник научных статей. Вып. 4. Жанр и концепт. – Саратов : Колледж, 2005. – С. 399-407.

178. Рябцева, Н. К. «Вопрос» : прототипическое значение концепта / Н. К. Рябцева // Логический анализ языка. Культурные концепты. – Москва : Наука, 1991. – С. 72-77.

179. Сабитова, З. К. Лингвокультурология / З. К. Сабитова. – Москва : Флинта : Наука, 2013. – 528 с.

180. Салимовский, В. А. Функционально-стилистическая тенденция изучения жанров речи / В. А. Салимовский // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1999. – Вып. 2. – С. 61-71.

181. Салимовский, В. А. К экспликации понятия жанрового стиля (проблема стилистико-речевой системности в отношении к речевым жанрам) / В. А. Салимовский // Стереотипность и творчество в тексте: межвузовский сборник научных трудов. – Пермь, 2000. – С. 133-154.

182. Салимовский, В. А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении / В. А. Салимовский. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 234 с.

183. Самигулина, Ф. Г. Концептуальная картина мира и специфика её формирования / Ф. Г. Самигулина. 2010. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptualnaya-kartina-mira-i-spetsifika-ee-formirovaniya> [архивировано в WebCite] (дата обращения 10.11.2018).

184. Скребцова, Т. Г. Лингвистика дискурса : структура, семантика, прагматика : курс лекций / Т. Г. Скребцова. – Москва : ЯСК, 2020. – 312 с.

185. Скрипкина, Ю. В. Оценка образовательных результатов участников дистанционных эвристических олимпиад с позиций компетентностного подхода / Ю. В. Скрипкина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Москва, 2011. – № 6. – С. 156-161.

186. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты : монография / Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Перемена, 2004. – 339 с.

187. Смирнова, Т. Н. Дистанционная олимпиада как эвристическая образовательная ситуация / Т. Н. Смирнова // Инновации в образовании. Дистанционные эвристические олимпиады: сборник научных трудов / под редакцией А. В. Хуторского. – Москва : ЭЛИТ-ПОЛИГРАФ, 2008. – С. 39-44.

188. Соответствие предметных олимпиад школьников принципу гуманизации. Итоги и перспективы / Б. С. Кирьяков, А. Н. Шарапов, Н. И. Ермаков [и др.] // Физическое образование в вузах. – 2000. – Т. 6, № 3. – С. 98-104.

189. Сорокина, Ю. В. Стратегия самопрезентации как элемент эффективного речевого воздействия в рамках педагогического дискурса / Ю. В. Сорокина // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2014. – № 6 (335). – С. 89-92.

190. Степанов, Ю. С. Концепты. Тонкая плёнка цивилизации / Ю. С. Степанов. – Москва : Языки славянских культур, 2007. – 248 с.

191. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под редакцией И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 58-65.

192. Ступени к Олимпу : Герценовская педагогическая олимпиада : научно-методическое пособие / Н. Б. Алексеева, Н. В. Ануфриева, Е. В. Балакирева [и

др.]; под редакцией А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 154 с.

193. Султанова, К. Г. Олимпиадное движение в военном вузе – соответствующая образовательная среда / К. Г. Султанова // Проблемы непрерывного профессионального образования : сборник научных трудов по материалам межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 октября 2014 г. / под редакцией Л. Н. Бережновой. – Санкт-Петербург, 2014. – С 108-110.

194. Суржанская, Ю. В. Индивидуальные и культурные концепты : общее и различное / Ю. В. Суржанская // Язык и культура. – 2011. – № 3. – С. 87-93.

195. Сухих, С. А. Коммуникативная компетентность личности в общении / С. А. Сухих. – Краснодар : КубГУ, 2016. – 248 с.

196. Тарасенко, Ю. А. Роль предметной олимпиады в формировании профессиональных компетенций / Ю. А. Тарасенко // Образование и воспитание. – 2017. – № 1(11). – С. 50-54.

197. Тарасов, Е. Ф. [Проблема анализа содержания общечеловеческих ценностей](#) / Е. Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 1(15). – С. 9-17.

198. Тарасова, И. А. Жанр глазами ироника : жанры в поэтической картине мира раннего Г. Иванова / И. А. Тарасова // Жанры речи : сборник научных статей. Вып. 7. Жанр и языковая личность. – Саратов : Наука, 2011. – С. 302-311.

199. Телия, В. Н. О методологических основаниях лингвокультурологии / В. Н. Телия // Логика, методология, философия науки : X международная конференция. – Москва ; Обнинск: ИФРАН, ИЛКРЛ, 1995. – С. 102-106.

200. Телия, В. Н. Русская фразеология : семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

201. Телия, В. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Телия. – Москва, 1999. – 326 с.
202. Тленкопачева, М. Н. Основные элементы педагогического дискурса / М. Н. Тленкопачева // Актуальные вопросы филологических наук : материалы III Международной научной конференции, г. Казань, октябрь 2015г. – Казань: Бук, 2015. – С. 57-60.
203. Томахин, Г. Д. Лингвокультуроведение в лингвистике и лингводидактике / Г. Д. Томахин // IV Международный симпозиум по лингвострановедению : тезисы и доклады. – Москва, 1994. – С. 218-219.
204. Уайт, Л. Избранное : наука о культуре / Л. Уайт. – Москва : РОССПЭН, 2004. – 960 с.
205. Ушаков, Д. Н. Интеллект / Д. Н. Ушаков // Толковый словарь Ушакова. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21332> (дата обращения 14.02.2023).
206. Ушаков, Д. Н. Испытание / Д. Н. Ушаков // Толковый словарь Ушакова. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21916> (дата обращения 28.11.2022).
207. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения 15.02.2023).
208. Федосюк, М. Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи / М.Ю. Федосюк // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – Вып. 1. – С. 66-88.
209. Фененко Н.А.// Практикум по стилистике французского языка. // Воронежский государственный университет, 2022 г. // С. – 114.
210. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 52-92.

211. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии : учебное пособие / А. Т. Хроленко. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 184 с.
212. Хуторской, А. В. Дистанционные олимпиады. Специфика, подготовка и проведение. Версия 1.0 / А. В. Хуторской. – Москва : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2004. – Систем. Требования : Pentium - 100 MHz, RAM 16 Mb, Windows 95/98/NT/2000/Me/XP, Internet Explorer 5.0, MS Word 2000. – URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения 16.10.2022).
213. Цыркун, И. И. О проведении общеуниверситетской олимпиады по педагогике / И. И. Цыркун, Л. А. Козинец. – URL: pr_olimp_2011 (дата обращения 24.08.2022).
214. Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Черник Виктория Борисовна. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.
215. Чернявская, В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В. Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сборник научных трудов. – Санкт-Петербург : СПбГУЭФ, 2001. – С. 11-22.
216. Шаклеин, В. М. Лингвокультурная ситуация : структура и вопросы исторической реконструкции : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Шаклеин Виктор Михайлович. – Москва, 1997. – 457 с.
217. Шаклеин, В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста / В. М. Шаклеин. – Москва : Общество любителей российской словесности, 1997. – 184 с.
218. Шарапков, А. Н. Исследование гуманности режима соревнования на олимпиадах школьников / А. Н. Шарапков, Б. С. Кирьяков // Рязанские физические олимпиады. – Рязань : РИНФО, 2000. – Вып. 8. – С. 45-50.
219. Шарапков, А. Н. Педагогические условия гуманизации режима интеллектуального испытания школьников на предметных олимпиадах :

- специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шарапков Андрей Николаевич. – Рязань, 2003. – 188 с.
220. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса : монография / Е. И. Шейгал. – Москва ; Волгоград : Перемена, 2000. – 367 с.
221. Шерстова, Е. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе участия в эвристических олимпиадах / Е. В. Шерстова // Инновации в образовании : дистанционные эвристические олимпиады : сборник научных трудов / под редакцией А. В. Хуторского. – Москва : ЭЛИТ-ПОЛИГРАФ, 2008. – С. 73-75.
222. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – Вып. 1. – С. 88-98.
223. Andor, J. On the psychological relevance of frames / J. Andor // Quaderni di semantic. – 1985. – Vol. 6, N 2. – P. 344-352.
224. Evans, V. Cognitive Linguistics : an introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburg : Edinburg University Press, 2006. – 830 p.
225. Fairclough, N. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough. – Boston : Addison Wesley Publishing Company, 1995. – 266 p.
226. Kroeber, A. L. Culture. A critical review of concepts and definitions / A. L. Kroeber. – Massachusetts, 1952. – 223 p.
227. La Revue du zèbre. – URL : <https://revueduzebre.com> (дата обращения 10.03.2023).
228. Les enfants du XXIe siècle sont-ils tous surdoués? // Le Monde. – 2016. – 26.08. – URL : https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2016/08/26/les-enfants-du-xxie-siecle-sont-ils-tous_surdoues_4988481_4497916.html (дата обращения 25.02.2023).
229. Les enfants précoces ont-ils un cerveau différent? // Sciences pour tous. – URL : <https://sciencespourtous.univ-lyon1.fr/les-enfants-precoces-cerveau-different/>
230. Pecheux, M. Analyse automatique du discours / M. Pecheux. – Paris, 1969 (дата обращения 25.02.2023).

231. Schiffrin, D. Approaches to discourse / D. Schiffrin. – Oxford ; Cambridge : Blackwell Publishers, 1994. – 470 p.
232. Siaud-Facchin J. L'Enfant surdoué [A gifted child] / J. Siaud-Facchin. – Paris : Odile Jacob, 2012. – 256 p. [in French]
233. Thévenet, M. Les talents : Des étoiles brillantes aux étoiles... filantes / M. Thévenet. – Paris : Organisation, 2008. – 118 p.
234. Tiana Je suis un zèbre [I'm a zebra] / Tiana. – Paris : Payot, 2015. – 174 p. [in French]

Словари и справочники

235. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 томах / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Рус. яз., 2000.
236. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац [и др.]; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – Москва : Фил. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
237. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Инфотех 2009. – 938 с.
238. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под редакцией В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.
239. Толковый словарь Кузнецова. – URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения 12.02.2023).
240. Толковый словарь Ушакова. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения 14.02.2023).
241. Larousse : [dictionnaire en ligne]. – URL : <https://www.larousse.fr> (дата обращения 10.03.2023).
242. Le Robert : [dictionnaire en ligne]. – URL : <https://www.lerobert.com> (дата обращения 25.02.2023).

Источники эмпирического материала

243. Актуальные проблемы инновационного педагогического образования. – 2022. – № 3.
244. Аллаяров, З. А. Подготовка школьников к участию в олимпиадах, конкурсах в образовательной организации / З.А. Аллаяров // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 4. – С. 48-55.
245. Анисимова, С. А. Развитие и поддержка детей : национальная стратегия России / С. А. Анисимова // Семья и одарённые дети : материалы XV Международного конгресса "Российская семья" на тему «Семья и одарённые дети – вектор современного развития российского общества», 17-18 мая 2018г. : сборник статей. – Москва : Квант Медиа, 2018. – С. 23-32.
246. Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК И ППРО ТО». – 2017. – URL: <https://ipk-tula.ru/zhurnal/>
247. Вестник научных конференций. – Тамбов, 2021. – URL: <https://ukonf.com/cn>
248. Говырин, В. И. Система подготовки к олимпиадам по физике в ГАОУОШИ РК «Коми республиканский физико-математический лицей-интернат» / В. И. Говырин // Одарённые дети – приоритетное направление развития современного образования : сборник материалов семинара, 24 марта 2011 года / составитель Н. Н. Каталевская. – Сыктывкар : ГАОУДПО (пк) С РК «КРИРО», 2011. – С. 24-29.
249. Гребенкина, Е. А. Особенности работы с одарёнными детьми начальной ступени / Е. А. Гребенкина // Сборник трудов Пятьдесят первой международная научно-практическая конференция. – Белгород, 2022. – С. 15-19.
250. Департамент образования и наука Тюменской области. – URL: <https://don.admtyumen.ru/>
251. Департамент образования Орловской области. О проведении областной олимпиады по истории авиации и воздухоплавания имени А.Ф. Можайского :

приказ № 1679 от 18.11.2019г. – URL: <http://orel-edu.ru/wp-content/uploads/2015/11/1679.pdf>.

252. Запалацкая, В. С. Развитие детской одарённости в контексте теории взросления личности / В. С. Запалацкая // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 48-54.

253. Кононова, Е. Одарённый ребенок. Как не спровоцировать звездную болезнь / Е. Кононова // Я родитель. – URL : <https://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/odarennyy-rebenok-kak-ne-sprovotsirovat-zvezdnuyu-bolezn/>

254. Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований : сборник статей Международной научно-практической конференции, 20 февраля 2017 г. : в 4 частях / ответственный редактор А. А. Сукиасян. – Казань : Аэтерна, 2017.

255. Мир науки, культуры, образования : международный научный журнал. – 2021. – URL: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals/>

256. Морозова, Е. В. Педагогическая поддержка одаренных детей на уроках истории и обществознания / Е. В. Морозова // Научное сообщество XXI века : сборник научных трудов по материалам XIV Международной научно-практической конференции, Анапа, 14 сентября 2020г. – Анапа, 2020. – С. 25-29.

257. О пользе творчества... // LiveInternet. – URL: <https://www.liveinternet.ru/users/3217857/post416965817/>

258. Педагогика и психология в современном мире : материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов, Грозный, 24 октября 2019 г. – Грозный : ЧГПУ, 2019. – 616 с.

259. Педагогика и психология в современном мире : материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых,

аспирантов, магистрантов и студентов, Грозный, 27 октября 2022 г. – Махачкала : АЛЕФ, 2022. – 352 с.

260. Педагогический журнал Башкортостана. – URL: <https://pedagog-journal.ru/>

261. Педагогический имидж : научно-практический журнал. – URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/arkhiv-zhurnala>

262. Рычкова, В. В. Психолого-педагогические особенности одарённых подростков и их влияние на организацию инновационного образовательного пространства / В. В. Рычкова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер. Педагогические науки. – 2014. – № 5. – С. 74-79.

263. Савицкая, Н. Как различить юного гения в толпе сверстников / Н. Савицкая // Независимая газета. – 20.07.2022. – URL : https://www.ng.ru/education/2022-07-20/8_8491_education1.html

264. Самигуллина, А. Р. Олимпиада, как одно из направлений работы с одарёнными детьми / А. Р. Самигуллина // Актуальные проблемы инновационного педагогического образования. – 2018. – № 6. – С. 16-19.

265. Студенческий научный форум – 2021 : XIII Международная студенческая научная конференция. – URL: <https://scienceforum.ru/2021/forum>

266. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. Об обеспечении информационной безопасности при организации и проведении регионального этапа всероссийской олимпиады школьников в 2022-2023 учебном году в муниципальном образовании городского округа города-курорта Сочи Краснодарского края в 2022-2023 учебном году : приказ № 1447 от 28.09.2022г. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3294.pdf>

267. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. О проведении открытой городской олимпиады по математике для четвертых, пятых и шестых классов «Пять с плюсом» в 2022-2023 учебном году» в

муниципальном образовании городского округа города-курорта Сочи Краснодарского края в 2022-2023 учебном году : приказ № 394 от 13.03.2023г. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3590.pdf>

268. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. Об утверждении мест проведения апелляций регионального этапа всероссийской олимпиады школьников в муниципальном образовании городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края в 2022-2023 учебном году : приказ № 2094 от 26.12.2022г. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3508.pdf>

269. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. Об утверждении состава жюри и апелляционных комиссий муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников в муниципальном образовании городского округа города-курорта Сочи Краснодарского края в 2022-2023 учебном году : приказ № 1393 от 20.09.2022. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3250.pdf>

270. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. Об организации работы по проведению школьного этапа всероссийской олимпиады школьников по общеобразовательным предметам на территории муниципального образования городского округа города-курорта Сочи Краснодарского края в 2022-2023 учебном году : приказ № 1288 от 24.08.2023. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3753.pdf>

271. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. Об организации проведения муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников на территории муниципального образования городского округа города-курорта Сочи Краснодарского края в 2022-2023 учебном году : приказ № 1373 от 19.09.2022г. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3266.pdf>

272. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. Об организации и проведении регионального этапа всероссийской олимпиады школьников в муниципальном образовании городского округа города-курорта Сочи Краснодарского края в 2022-2023 учебном году : приказ № 2086 от 23.12.2022г. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3507.pdf>
273. Управление по образованию и науке администрации муниципального образования городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края. Об итогах муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников по французскому языку в 2022-2023 учебном году в муниципальном образовании городского округа города-курорта Сочи Краснодарского края : № 1771 от 14.11.2022г. – URL: <https://ctrigo.ru/pic/f-3362.pdf>
274. Учительская газета. – URL: <https://ug.ru/>
275. France 3 Grand Est. – URL: <https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/>
276. France live. – URL: <https://www.francelive.fr>
277. Hommes & Migrations. – URL: <https://www.researchgate.net/journal/Hommes-migrations-2262-3353>
278. Kamanzi, P. C. Réussite exceptionnelle des étudiants canadiens d'origine immigrée : au-delà du portrait général / P. C. Kamanzi, M.-O. Magnan, T. Collins // Hommes & Migrations. – 2022/1. – P. 71-77. – URL : <https://www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2022-1-page-71.htm>
279. L'indépendant. – URL: <https://www.lindependant.org/>
280. L'opinion. – URL: <https://lopinion.com/>
281. La Presse. – URL: <https://www.lapresse.ca>
282. La Revue du zebra. – URL: <https://revueduzebre.com>
283. Le Figaro. – URL: <https://sante.lefigaro.fr>
284. Le Monde de l'Education. – URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=874>
285. Le Monde. – URL: <https://www.lemonde.fr>
286. Le Parisien. – URL: <https://www.leparisien.fr>

287. Les Echos. – URL: <https://www.lesechos.fr/>
288. Les enfants surdoués, des « élus » de l'intelligence // Mouvements. – 2007/1. – P. 63-72. – URL : <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-63.htm>
289. Les enfants surdoués, des « élus » de l'intelligence // Mouvements. – 2007. – N° 1. – P. 63-72. – URL : <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-63.htm>
290. Mallette des parents.education.gouv.fr. – URL: <https://mallettedesparents-education-gouv-fr.translate.google/? x tr sl=auto& x tr tl=ru& x tr hl=ru& x tr pto=wapp>
291. Sciences et Avenir. – URL: <https://www.sciencesetavenir.fr/>
292. Sciences pour tous. – URL: <https://sciencespourtous.univ-lyon1.fr/>
293. Spencer, M. Décès de Michel Bubola, un rayon de soleil nous manque / M. Spencer // AFC. – URL : <https://www.afcinema.com/Deces-de-Michel-Bubola-chef-electricien-un-rayon-de-soleil-nous-manque.html?lang=fr>
294. Street press. – URL: <https://www.streetpress.com>