

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

На правах рукописи

Егорова Валерия Владимировна

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОБРАЗОВАНИЕ»
В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
АНГЛИЙСКОГО МАССМЕДИЙНОГО ДИСКУРСА XXI в.)**

10.02.19 – Теория языка

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор В.В.Катермина

Краснодар 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 МАССМЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС КАК ЭМПИРИЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ	14
1.1 Дискурс в современной науке.....	14
1.1.1 Понятие дискурса с позиций современных научных подходов и лингвистических школ.....	14
1.1.2 Дискурс-анализ и оппозиция «дискурс – текст».....	21
1.1.3 Лингвокогнитивный подход к понятию «дискурс».....	28
1.2 Массмедийный дискурс как социолингвистический феномен.....	37
1.2.1 Понятие массмедийного дискурса.....	37
1.2.2 Место массмедийного дискурса в современных дискурсивных типологиях.....	43
1.2.3 Функции массмедийного дискурса.....	50
1.2.4 Влияние процессов мировой глобализации на массмедийный дискурс.....	56
Выводы	61
ГЛАВА 2 ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ОПИСАНИЯ КАРТИНЫ МИРА.....	64
2.1 Понятие концепта в современной науке.....	64
2.2 Структура и типология концептов.....	78
2.3 Понятие фрейма в современной науке.....	90
2.4 Социокультурный аспект формирования концептов и фреймов.....	100
2.4.1 Языковая картина мира.....	100
2.4.2 Понятие концептосферы.....	108
2.4.3 Социокультурное влияние глобализации на языковую картину мира.....	112

Выводы	121
ГЛАВА 3 ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА	
«ОБРАЗОВАНИЕ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ	
ГЛОБАЛИЗАЦИИ	
124	124
3.1 Характеристика концепта «образование» в английском языке.....	124
3.1.1 Лексическое наполнение концепта «образование».....	125
3.1.2 Полевая структурная модель концепта «образование».....	129
3.2 Описание макроструктуры концепта «образование» в массмедийном дискурсе.....	142
3.2.1 Построение когнитивной модели информационного компонента концепта «образование».....	143
3.2.2 Построение когнитивной модели образного компонента концепта «образование».....	173
3.2.3 Построение когнитивной модели интерпретационного компонента концепта «образование».....	182
3.3 Сравнительный анализ фреймовых моделей концепта «образование» в основных культурах глобализации.....	198
3.3.1 Фреймовая модель концепта «образование» в европейской культуре.....	199
3.3.2 Фреймовая модель концепта «образование» в американской культуре.....	215
3.3.3 Фреймовая модель концепта «образование» в культуре Азии, Африки и Австралии	222
Выводы	234
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	238
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	244
Приложение. Опросный лист информантов.....	282

ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена исследованию концепта «образование» в условиях глобализации. Мировая глобализация является основным фоном современной социокультуры и главных общественных сфер, предопределяя направления их развития. Вследствие этого образовательные институты и процессы претерпевают изменения, что отражается на самом концепте «образование» в картинах мира разных народов.

Основным языком глобализации является английский, в связи с чем мы предпринимаем исследование концепта «образование» в англоязычной лингвокультуре. Мы посчитали логичным взять за ядро исследования образование в Великобритании, так как эта страна, во-первых, является родиной языка, материал которого подвергается исследованию, а во-вторых, представляет одну из древнейших образовательных традиций в мире. В результате обзора образовательных тенденций стало очевидно, что многие страны проводят реформы с целью присоединения к Болонской системе образования, одной из стран-основательниц которой выступила Великобритания. Периферией поля исследуемого нами концепта является образование в других странах Европы, в США и странах Азии, Африки и Австралии, образовательные институты которых участвуют в процессе глобализации мирового образования.

В связи с этим в нашем исследовании принимается во внимание аспект динамики концепта «образование» и сравнение систем образования в разных странах, а также взгляд Великобритании на образовательные процессы в других регионах (концепт «образование» в сценарии «глобализация»). Для наших целей наиболее эффективным источником информации представляется массмедийный дискурс, являющийся зеркалом процесса глобализации. По этой причине, кроме лексикографических источников и опроса носителей

английского языка, для анализа мы выбрали журнал “The Economist” с 2008 по 2017 гг.

Вербализация образа, составляющего важную часть сознания человека, представляет собой когнитивный подход в исследовании, поэтому наша работа выполнена в рамках лингвокогнитивного и социолингвистического исследований на стыке с лингвокультурологией, поскольку концепт «образование» является лингвокультурным. Данные рамки исследования соответствуют антропоцентрической научной парадигме; центральным понятием комбинации этих научных направлений является когнитивная модель языковой репрезентации концептуальных смыслов картины мира. Концепт «образование» представлен в целевом дискурсе моделью, отражающей особенности восприятия и обработки (изменения) понятия в сознании языковой личности, что выражается структурно-семантическими характеристиками концепта.

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами:

1. Образование как социокультурный феномен является важной частью картины мира, одной из наиболее динамично развивающихся сфер современного общества, а также средством объективизации языковой картины мира как напрямую (формирование концепта в сознании и результат этого формирования – эксплицитно представленные описательные фреймы), так и косвенно (влияние содержательной стороны образования непосредственно на формирование картины мира молодых людей разных стран; при этом содержание образования зависит от его характеристик, представленных в информационной составляющей концепта).

2. Построение когнитивных моделей и работа с их конструктами (фреймами, сценариями и т.д.) соответствует проблематике когнитивистики, которая позволяет воссоздавать культурные концепты в языковом сознании.

3. Структурно-семантическое моделирование картины мира является одной

из перспективных и наиболее активно развивающихся на данный момент областей лингвистики, при этом тематическое моделирование концептосферы англоязычной культуры разработано недостаточно.

Степень разработанности проблемы. Теория дискурса длительное время находится в центре лингвистических исследований. Значительный вклад в ее развитие и уточнение положений внесли G. Lakoff, M. Johnson (1980), А.Е. Кибрик (1994), Н.Д. Арутюнова (1999), Е.С. Кубрякова (2001), В.Г. Борботько (2011) и др. К проблемам массмедийного дискурса проявляли интерес такие исследователи, как В.И. Карасик (2000), М.Р. Желтухина (2003), Т.Г. Добросклонская (2008) и др.

Глобализация в контексте философских и семиотических исследований освещается в работах В.Л. Иноземцева (1999), В.Ж. Колле (1999) и др. С.В. Иванова (2008) занималась вопросами глобализации в рамках политической лингвистики, тогда как Г.С. Мельник, А.Н. Тепляшина (2005), И.А. Сапожникова (2013) и др. исследовали взаимосвязь процесса глобализации и массмедийного дискурса. Влияние глобализации на языковую картину мира рассматривалось во многих работах по социолингвистики (А.Д. Богатуров 1999, и др.) и лингвокультурологии, в частности В.М. Солнцева (1971) (его типология концептов основана на тенденциях глобализации картины мира), а также Н.М. Мамедова (2004), Т.А. Кильдибековой, А.С. Рябцевой (2011) и др.

К концепту «образование» обращались и в рамках лингвокультурологических исследований: была исследована общая модель концепта «образование» (Алымова 2007), проведен сравнительный анализ концепта «образование» на материале немецкого и русского языков (Юшкова 2014).

Объектом исследования является концепт «образование» в массмедийном дискурсе. **Предметом** изучения стали структурно-семантические характеристики и когнитивные особенности функционирования анализируемого

концепта в медиатекстах журнала “The Economist”.

Цель исследования состоит в построении когнитивной модели концепта «образование», характеристике структурного и лексико-семантического выражения этой модели, а также в выявлении особенностей ее функционирования в массмедийном дискурсе в условиях глобализации.

Цель работы предполагает решение следующих **задач**:

1) определить место массмедийного дискурса в типологии дискурсов в соответствии с его основными характеристиками и общей теорией дискурса;

2) изучить когнитивную природу концепта и единиц его языковой репрезентации, определить смысловые и функциональные различия и потенциал этих единиц;

3) произвести сплошную выборку лексем из лексикографических источников, построить полевую модель концепта «образование» и рассмотреть особенности его языковой репрезентации;

4) построить когнитивную модель концепта «образование» в массмедийном дискурсе, определить структурные, лексико-семантические и функциональные характеристики языковых средств всех слоев макроструктуры концепта;

5) построить фреймовые модели концепта «образование» стран, участвующих в процессе мировой глобализации образовательных систем, провести их сравнительный анализ для характеристики ядра и периферии концепта в англоязычной лингвокультуре в условиях глобализации.

Рабочей гипотезой мы считаем положение о том, что концепт «образование» является концептом со сложной многомерной структурой, на компоненты которой влияет мировой процесс глобализации, что напрямую отражается в языковой репрезентации данного концепта в англоязычном массмедийном дискурсе.

Научная новизна работы обуславливается исследованием языковой репрезентации концепта «образование» в англоязычной лингвокультуре, которое производится в таком формате впервые. Научной новизной обладает построенная в диссертации когнитивная модель концепта «образование» в современных условиях глобализации образовательного процесса, а также фреймовые модели концепта «образование» разных стран, представленных в дискурсе англоязычных СМИ, что делает их участниками глобализации системы образования.

Кроме того, функционально-прагматический аспект слоев макроструктуры концепта в соотношении с функциональными особенностями массмедийного дискурса еще не был представлен в лингвистических науках, поэтому в данной работе в рамках языковой репрезентации концепта «образование» мы раскрываем эту связь через более глубокое описание концептуальных особенностей дискурса.

Теоретическая значимость диссертации заключается в том, что она уточняет концепцию массмедийного дискурса и его место в типологии дискурсов, а также вносит вклад в когнитивные исследования дискурса, объединяя изучение концепта, фрейма и других лингвокогнитивных структур с дискурсивным контекстом. Кроме того, работа развивает основные положения теории глобализации в контексте лингвистики и дополняет описание англоязычной картины мира и языкового сознания посредством построения когнитивной модели концепта «образование».

Практическая ценность диссертации заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в лекционных образовательных курсах, практических курсах по лингвокультурологии, а также в качестве материала для теории и практики преподавания английского языка. Теоретическая часть, опирающаяся на примеры из практики исследования, может быть использована в спецкурсах по теории дискурса и таким дисциплинам, как социолингвистика и

когнитивная лингвистика. Основные положения и выводы могут быть полезны в научных исследованиях в области семантики, при составлении учебных пособий и словарных статей.

Теоретической базой работы были выбраны концепции теории языка, разработанные отечественной и зарубежной наукой в рамках нескольких областей исследования:

– теория дискурса и массмедийного дискурса (Гальперин 1981; ван Дейк 1989; Дубских 2014; Залевская 2005; Кашкин 2004; Клушина 2008; Кожемякин 2010; Красных 1998; Олянич 2004; Панченко 2010; Полонский 2014; Степанов 1995; Тхорик, Фанян, Грушевская 2016; Фуко 1996; Шейгал 2004; Beaugrande, Dressler 1981; Benveniste 1966; Chafe 1994; Dubois, Giacomo 2002; Kristeva 1981; Schiffrin 1994; Wodak 1994 и др.);

– теория глобализации (Алпатов 2004; Гринин 2005; Кабахидзе 2014; Суюнбаева 2016; Таймулин 2011; Удовик 2002; Уткин 2002; Чумаков 2005; Яковец 2001 и др.);

– теория концепта (Алефиренко 2002; Арутюнова 1993; Бабушкин 1996; Баранов 1990; Беспалова 2002; Болдырев 2004; Болотнова 2005; Вежбицкая 1997; Венедиктова 2004; Воркачев 2006; Жаботинская 1992; Зацепина 2007; Карасик 2006; Караулов 1987; Красных 2001; Кубрякова 1996; Ковальчук 2011; Литвинова 2009; Лихачев 1993; Ляпин 1997; Никитин 2004; Телия 1996; Лихачев 1997; Маслова 2006; Пименова 2004; Попова, Стернин 1999; Прохорова 2005; Степанов 1997; Тарасова 2004; Шевченко 2007; Филлмор 1998 и др.).

Методы исследования, используемые в процессе работы, включают, кроме общенаучных, специальные лингвистические методы, такие как концептуальный метод (выделение семантических параметров концепта), понятийное моделирование, дефиниционный анализ, дискурс-анализ, компонентный анализ, интерпретативный метод, метод лингвистического

моделирования, приемы классификационного и количественного анализа, интервьюирование информантов.

В качестве **материала** исследования были использованы статьи дефиниционных словарей, результаты опроса информантов, а также тексты журнала “The Economist” с 2008 по 2017 гг. Данные три слоя эмпирического материала обусловлены необходимостью объективизации концепта как относительно структурно-семантического потенциала языка (лексикографические источники), так и сознания языковой личности (данные опроса информантов) и дискурса, наиболее подверженного влиянию современных процессов, меняющих облик концепта в сознании (медиатексты).

В работе проанализировано 176 лексических единиц из словарных статей и опроса информантов, репрезентирующих базовые когнитивные признаки концепта, а также 1566 единиц, извлеченных методом сплошной выборки из медиатекстов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Массмедийный дискурс является функционально-гибридным дискурсом, который объединяет (с целью оказания влияния на адресата) разные каналы передачи информации; демонстрирует сложные отношения институционально подготовленного адресанта и целевого массового адресата; сочетает сторонние виды дискурса; объединяет (даже в одном медиатексте) несколько специализированных медиажанров и типов текста.

2. Лингвокогнитивные структуры в рамках конкретного дискурса являются инструментами репрезентации этого дискурса, представляя его когнитивные доминанты и способствуя выполнению соответствующих дискурсивных функций.

3. Полевая структурная модель концепта «образование» организует средства вербализации концепта в систему с ядром, представленным базовыми признаками *to teach* (обучать), *knowledge* (знания), *skills* (умения) и

собираемым семантическим полем *educational institution* (образовательный институт), выраженными лексическими единицами с семантикой интегральных когнитивных признаков, а также периферией, представленной нами в виде совокупности дифференциальных когнитивных признаков.

4. Макроструктура концепта «образование» в массмедийном дискурсе иллюстрирует объективированный информационный тип концепта, определяя 77% выделенных в медиатекстах структурно-семантических образований в слой информационного содержания, 7% в образный слой и 16% в слой интерпретационного содержания. При этом синтагматические образования каждого слоя выполняют соответствующую их прагматическим особенностям функцию: информационного – информативную и образовательную, образного – фатическую, регулятивную, рекламную и развлекательную, интерпретационного – регулятивную и рекламную функции.

5. Построение фреймовых моделей концепта «образование» разных стран и их сравнительный анализ демонстрирует следующие результаты:

— направления процессов глобализации: культуры, картины мира которых оказались в ядре трактовки концепта англоязычными СМИ, представлены, помимо Великобритании, странами Европейского Союза и Америки; на периферии зафиксированы репрезентанты образовательных процессов стран Азии, Африки и Австралии;

— основные тенденции глобализации в образовании: формирование общего образовательного пространства с едиными программами, нормами и содержанием; увеличение практической направленности и профессиональной ориентации образования; предпринимаемые меры по решению существующих проблем и увеличение конкуренции среди образовательных институтов стран ядра концепта и наличие множественных проблем образовательного процесса стран периферии концепта.

Апробация работы. Положения и выводы данного исследования

обсуждались на международных, межрегиональных и всероссийских конференциях (Армавир 2013; Нижний Тагил 2013; Махачкала 2014; Тамбов 2016; Краснодар 2014, 2015, 2016, 2017). Тема диссертационного исследования была раскрыта в одиннадцати опубликованных работах, четыре статьи из которых напечатаны в изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ, общим объемом 5,22 п. л.

Структура и содержание работы соответствуют цели и задачам работы. Композиционно диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и использованных лексикографических изданий, списка источников практического материала и приложения.

Во введении определяется выбор темы и материала исследования, формулируются цель и задачи, решаемые в работе, определяются объект и предмет изучения, обосновывается актуальность, раскрываются научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность диссертации, указываются методы исследования, излагаются положения, выносимые на защиту, приводится общее содержание работы.

В первой главе «Массмедийный дискурс как эмпирическая база исследования» представлены основные идеи теории дискурса в современной науке, изучены особенности массмедийного дискурса и его место в современных типологиях дискурса, разработано рабочее определение массмедийного дискурса. Кроме того, рассмотрены функции массмедийного дискурса и отражение им процессов глобализации.

Во второй главе «Лингвокогнитивные структуры как инструменты описания картины мира» объясняется важность исследования языкового сознания и концепта, приводятся аргументы в пользу важности изучения языкового сознания и концепта; осуществляется анализ научных позиций по вопросам природы концепта и фрейма, уточняются различия этих понятий и

характеристики других лингвокогнитивных структур; рассматриваются понятия концептосферы и языковой картины мира.

В третьей главе «Лингвокогнитивная модель концепта «образование» в англоязычной культуре глобализации» описывается лексическое наполнение фреймов концепта «образование» по данным словарей и опроса информантов; строится полевая структурная модель концепта «образование». Во второй части рассматривается реализация концепта «образование» в текстах журнала “The Economist” с 2008 по 2017 гг., строится когнитивная модель макроструктуры концепта, проводится сравнительный анализ фреймовых моделей концепта «образование», отражающих особенности культур разных стран в условиях мировой глобализации.

В заключении обобщаются основные результаты исследования, формулируются выводы и намечаются перспективы дальнейшего изучения поднятых в исследовании проблем.

В приложении приводится опросный лист информантов, по которому проводилось анкетирование носителей языка. В опросном листе собраны вопросы, отражающие наполненность концепта «образование» в языковом сознании.

Апробация работы. Положения и выводы данного исследования обсуждались на международных, межрегиональных и всероссийских конференциях (Армавир 2013; Нижний Тагил 2013; Махачкала 2014; Тамбов 2016; Краснодар 2014, 2015, 2016, 2017). Тема диссертационного исследования была раскрыта в одиннадцати опубликованных работах, четыре статьи из которых напечатаны в изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ, общим объемом 5,22 п. л.

ГЛАВА 1 МАССМЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС КАК ЭМПИРИЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Дискурс в современной науке

1.1.1 Понятие дискурса с позиций современных научных подходов и лингвистических школ

В лингвистике существует множество различных интерпретаций понятия «дискурс». Исследователями, рассматривающими в своих работах основные характеристики данного термина, являются Ю.С. Степанов (1995), М. Фуко (1996), Е. Benveniste (1966), И.Р. Гальперин (1981), Ж. Кристева (1981) и др. Историю происхождения данного понятия можно проследить в работах Ф. де Соссюра, в исследованиях которого феномен речи противопоставляется языку. Многие ученые-лингвисты, такие как Т. ван Дейк (1989), Н.Д. Арутюнова (1999), Е.С. Кубрякова (2001), А.А. Залевская (2005) и др. рассматривают соотношение дискурса и текста (как письменного, так и устного) с этих позиций. Именно термины «дискурс» и «текст» играют значительную роль в теории дискурса. Эти два понятия также выполняют метатеоретическую функцию, оценивая эволюцию и состояние данной теории.

Нам представляется важным напомнить, что, выйдя изначально из понятийного аппарата философии, дискурс, как и многие научные термины, остается феноменом широкой научной трактовки в современном исследовательском пространстве. Ю.С. Степанов, давая определение дискурсу с логико-философской точки зрения, определяет дискурс как «язык в языке» [Степанов 1997, 44]. Он отмечает, что язык отличается от языка, существующего в виде грамматики или лексикона. «Дискурс существует, прежде всего и главным образом, в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, – в конечном счете особый мир. В мире всякого

дискурса действуют свои правила синонимических замен, свои правила истинности, свой этикет. Это “возможный (альтернативный) мир” в полном смысле этого логико-философского термина» [Там же].

В лингвистике термин дискурс впервые начал упоминаться у З. Харриса в 50-е гг. XX века и примерно в это же время его изучение оформилось в отдельную дисциплину, привлекающую повсеместное внимание лингвистов тем, что изучение языка в ней вышло за пределы языковой репрезентации. В этой связи дискурс противопоставляется языковой системе как процесс, что можно проследить, например, в работх Э. Бенвениста. Исследователь пишет: «вместе с предложением мы покидаем область языка как системы знаков и вступаем в другой мир, мир языка как орудия общения, выражением которого является дискурс» [Benveniste 1966, 130]. Такая точка зрения выделяет дискурс как над-лингвистическое понятие, тем самым признавая социальную природу языка.

В лингвистических словарях акцентируются разные аспекты дефиниций этого феномена. Так, во французском лингвистическом словаре ключевым понятием является связность, речевая последовательность языковых структур: «Дискурс означает любое высказывание, превышающее по объему фразу, рассматриваемое с точки зрения связывания последовательности фраз между собой» [Dubois, Giacomo 2002, 156].

Лингвистический энциклопедический словарь под редакцией В.Н. Ярцевой делает упор на экстралингвистические факторы и когнитивный аспект дискурсивных явлений в противоположность тексту-результату, оторванному от процесса коммуникации. Н.Д. Арутюнова представляет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмов их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова 1990, 136-137].

Т. ван Дейк описывает дискурс как «сложное коммуникативное явление (событие), включающее социальный контекст и дающее представление об участниках коммуникации и о процессах производства и восприятия сообщения» [Дейк 1989, 113].

Такие ученые, как представители Парижской школы семиотики, в своих исследованиях выходят за рамки лингвистических уровней. Например, Ю. Кристева говорит, что «дискурс – это всякий процесс говорения, включающий в свои структуры говорящего и слушающего вместе с желанием первого воздействовать на второго» [Kristeva 1980, 17]. Таким образом, исследователь подчеркивает, что участники дискурса являются неотъемлемой частью дискурсивного образования. Еще дальше от классической лингвистики уходят исследователи, объявляющие приоритет социо-психологических характеристик процесса общения над его результатом; например, В.Г. Борботько утверждает, что дискурс, прежде всего, – это «речемыслительный процесс, приводящий к образованию лингвистической структуры» [Борботько 2011, 6]. Подобная трактовка автоматически делает неэффективным аппарат чисто лингвистических исследований, (методы, применяемые отдельно к изучению фонемы, фразы, предложения), используемых при анализе природы дискурса, так как дискурс включает в себя единицы разных уровней языка и является их совокупностью при том, что существует еще добавочный экстралингвистический коэффициент.

Е.И. Шейгал также говорит о том, что язык существует только в виде дискурсов. Исследователь отрицает существование абстрактного общения и утверждает, что оно протекает только в социальном пространстве [Шейгал 2004].

Многокомпонентная структура дискурса, представленная во многих работах ученых-лингвистов, дает возможность проследить социальную обусловленность дискурса. Изучая составные элементы коммуникативной

ситуации, которой, по его мнению, и является дискурс, А.В. Полонский прибегает к описанию данного феномена как корпуса «устойчивых коммуникативно-речевых практик» [Полонский 2014, URL]. При анализе данного корпуса ученый предлагает обратить внимание на такие компоненты, как диапазон связей участников дискурса, характер социальных ролей участников, их знания, опыт и систему ценностей, и, кроме того, на характер организации рефлексии и регуляции эмоциональной составляющей участников. Кроме того, лингвист выделяет другие категории, например, цели коммуникации, стратегии производства смысла, семантическую сфокусированность, ритуально-этикетные формы и т.д.

Другой список параметров, помогающих описать и проанализировать конкретный дискурс, по В.Н. Степанову, включает следующие компоненты: 1) природа; 2) содержание; 3) способ функционирования; 4) структура; 5) форма; 6) границы [Степанов 2008].

Наличие в научном фонде разноплановых и иногда противоречащих друг другу дефиниций понятия «дискурс» объясняется не только полисемантической многими терминами лингвистики и смежных гуманитарных наук, но и наличием разных подходов к данному понятию. Так, Д. Шиффрин выделяет три подхода к трактовке данного термина. Первый подход осуществляется с точки зрения формальной и структурной лингвистики и дает следующее определение дискурса: «язык над уровнем предложения или словосочетания» [Schiffirin 1994, 23]. Приверженцы формального направления сосредотачиваются на исследовании единиц, из которых состоит дискурс, другими словами, они воспринимают дискурс как структуру. Формалисты изучают отдельные элементы дискурса в ущерб исследованию их функций по отношению к внешнему контексту. Второй подход – функциональный – определяет дискурс как способ употребления языка для общения. Иначе говоря, данный подход анализирует функции дискурса и соотносит их с различными

видами дискурса. Третий подход исследует «дискурс как высказывание», подразумевая, что дискурс – это комплекс функционально организованных, обусловленных контекстом единиц [Там же, 39-40].

Однако для современной науки изучение дискурса только с его структурной и функциональной сторон кажется недостаточным. Поэтому мы присоединяемся к точке зрения ученых, считающих, что дискурс должен быть исследован и со стороны его этнолингвистической и лингвокогнитивной составляющих. Так, Р. Водак включает в понятие дискурса контекст и говорит, что дискурс образован не только по определенным правилам, но и с учетом культуры, в которой он существует [Wodak 1994]. Существует также мнение, что дискурсивному анализу предшествуют идеи этнолингвистических исследований. Например, школа американской этнолингвистики, основанная Ф. Боасом, положила начало системному рассмотрению целого блока текстов, изучая их с точки зрения среды, времени и других особенностей процесса их возникновения. Этнолингвистический аспект играет большую роль и в исследованиях чешской лингвистической школы.

Вышеприведенный обзор подходов к рассмотрению дискурса коррелирует с точкой зрения М.Л. Макарова, который называет следующие основные трактовки, с помощью которых и определяется дискурс: формальная, функциональная, ситуативная интерпретации. Формальная интерпретация имеет дело с дискурсом как сложным синтаксическим образованием, функциональная видит его как речь, выполняющую конкретные функции, а ситуативная учитывает экстра- и прагмалингвистические факторы его существования [Макаров 1998].

Основными лингвистическими школами, предметом исследования которых был дискурс, методы его анализа и стратегии работы с ним, являются немецкая школа дискурс-анализа (У. Маас, Ю. Линк, Ю. Хабермас и др.), французская школа анализа дискурса (П. Серио, М. Пешё, М. Фуко и др.), Бирмингемская

школа (Дж. Синклер, М. Култхард и др.) и российская школа гуманитарных исследований (Н.Д. Арутюнова, М.Л. Макаров, В.И. Карасик, В.Е. Чернявская, В.И. Тюпа и др.).

Понятие дискурса во Франции в 1960-е гг. развивалось в первую очередь благодаря работам Э. Бенвениста и Р. Якобсона, разработавшим теорию высказывания, основу которой составляет вопрос о производстве высказывания-результата субъектом акта высказывания. По словам Э. Бенвениста, «дискурс» – это «язык в действии», «акт речи», соединяющий язык и говорящего на нем человека [Бенвенист 1974]. Последователи данной точки зрения повсеместно подчеркивают коммуникативную принадлежность и обусловленность дискурса и, следовательно, его ранжированность в соответствии с целью происходящего общения: «Идеологические формации определяют то, что может и должно быть сказано (в форме наставления, проповеди, памфлета, доклада, программы и т.д.) в соответствии с определенной позицией и при определенных обстоятельствах» [Серио 2001, 560].

У П. Серио мы находим также попытки систематизировать различные варианты определения дискурса как полисемантического термина, а именно:

1. Высказывание в широком смысле.
2. Высказывание и его локус, синтез, который встречается в теории высказывания и прагматики.
3. Беседа, которая рассматривается как основной тип высказывания.
4. Речь, противоположная «повествованию».
5. Противопоставление языка и речи.
6. Определенный тип высказывания, отвечающий ситуации и роду деятельности [Серио 2001].

Как свидетельствуют приводимые выше точки зрения, в гуманитарной парадигме наук термин «высказывание» часто является синонимичным термину «дискурс». Поэтому представляется важным пояснить мнение П. Серио о том,

что в анализе дискурса стоит разделять понятия «высказывание» и «дискурс». Ученый утверждает, что «высказывание – это последовательность фраз, заключенных между двумя семантическими пробелами, двумя остановками в коммуникации; дискурс – это высказывание, рассматриваемое с точки зрения дискурсного механизма, который им управляет. Таким образом, взгляд на текст с позиции его структурирования «в языке» определяет данный текст как высказывание, а лингвистическое исследование условий производства текста определяет его как “дискурс”» [Серио 1999, 10].

Следующей школой, которая проделала большую работу в исследовании дискурса и его особенностей, является немецкая школа дискурс-анализа. В Германии изучение дискурса начинает активно развиваться и выходить на первый план в лингвистических исследованиях в 1990-х гг. Можно выделить два основных направления в немецких дискурс-исследованиях, которые отличаются как отношением к языковому аспекту дискурса, так и интерпретацией самого понятия. Первое направление – это прикладное исследование дискурса (*angewandte Diskursforschung*) и лингвистический дискурс-анализ (*linguistische Diskursanalyse*), основанные на классическом анализе текста. Среди сторонников прикладных исследований дискурса стоит отметить Г. Брюннера, Р. Филера, В. Киндта и др. Лингвистическим дискурс-анализом в Германии занимаются Д. Буссе, Ф. Херманнс, В. Тойберт, Г. Штётцель и др.

Второе направление, или общественно-научный дискурс-анализ (*sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*), образуют последователи интерпретаций и работ М. Фуко. В этом направлении задействован как критический дискурс-анализ (*Critical Discourse Analysis*), так и дискурс-анализ в области социологии знания (*wissenssoziologische Diskursanalyse*). Критический дискурс-анализ (КДА), который был разработан Т. ван Дейком и Р. Водак, в Германии продолжают З. Эгер, Ю. Линк и др.

Еще один представитель немецкой современной лингвистики – Ю. Хабермас – выделяет особое понятие – дискурсное общение, которое рассматривается в качестве идеальной коммуникативной модели. Ю. Хабермас является автором понятия «этика дискурса». Ученый придерживается мнения, что в диалогической интенции дискурса заложен моральный принцип, так как диалог направлен на вовлечение другого участника коммуникации в обсуждение. Диалог предполагает признание другого участника достойным собеседником, имеющим свое собственное мнение. Диалогическая интенция дискурса, по мнению ученого, направлена на «преодоление конфликтных ситуаций и противоречий не с помощью силовых методов, а с помощью риторического убеждения» [Хабермас 2001, 76].

Рассматривая подходы к изучению дискурса в современной отечественной лингвистике, мы можем констатировать, что российские ученые зачастую интерпретируют дискурс с точки зрения деятельностного подхода. Дискурс же интерпретируется как структура, объединяющая текст и контекст, то есть комбинация лингвистических и социокультурных компонентов. В рамках данного подхода В.В. Красных определяет дискурс как «...вербализованную речемыслительную деятельность, понимаемую как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами» [Красных 2001, 198]. Акцент в данном определении делается на дискурсе как процессе, и такая интерпретация подходит для многих видов лингвистических исследований, в первую очередь для прагматических, этнолингвистических и психолингвистических.

1.1.2 Дискурс-анализ и оппозиция «дискурс – текст»

Для исследования дискурса современные лингвисты используют дискурс-анализ (Discourse Analysis). Данное понятие во многом связано с самим

феноменом дискурса и имеет статус скорее методологии, чем подчиненного объекту исследования метода. Суть дискурс-анализа состоит в том, чтобы рассмотреть природу и процедуру функционирования дискурса и описать результат этого функционирования в культурно обусловленной коммуникативной среде, при погружении текста в социальные практики. Многие исследователи придают большое значение конструированию социальных ситуаций, которые являются средой генерации дискурса и причиной присвоения конкретных семантических и имплицитных значений языковым образованиям [Phillips, Pown 1993].

В дискурс-анализе нет одного определенного набора процедур, которому следовали бы все специалисты по дискурсу. Более того, не все ученые, использующие дискурсивный анализ, являются последователями одного и того же подхода к изучению дискурса. Задачей данной научной методологии является выявление способов анализа дискурса в его среде: «Задачей дискурс-анализа является не применение категорий к речи участников, а, скорее, идентификация способов, которыми участники сами активно конструируют и используют категории в своей речи. Более того, любая категоризация является условной; анализ предполагает постоянную рефлекссию по процессам категоризации, в которые включены как участники, так и аналитик» [Wood, Kroger 2000, 29-30]. Другими словами, дискурс-анализ отличается от других видов исследований своими прочными связями с социально-конструктивистской точкой зрения.

В рамках попыток понимания самой природы дискурсивных явлений дискурс-анализ направлен на исследование и разграничение понятий «текст», «дискурс» и «контекст». Некоторые ученые, в основном следующие формальному направлению в лингвистике, выдвигают идею о том, что текст – это письменная форма выражения мысли человека, а дискурс – устная. Логично отметить, что текстом мы можем назвать любые письменные формы: книги,

журналы, письма и многое другое. Однако данная точка зрения на данный момент не является общепризнанной. Например, М.Л. Макаров считает, что данная теория существенно ограничивает поле использования дискурса и текста и сужает их понятия, сводя их к двум формам выражения языковой действительности – устной и письменной; при этом данная информация не является ключевой характеристикой вербального образования. «Устный» и «письменный» – это формы существования дискурсов и текстов [Макаров 2003].

Некоторые лингвисты – представители лингвистики текста – придерживаются определения текста, данного И.Р. Гальпериным: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматичную установку» [Гальперин 1981, 18].

Однако следуя данному определению, называя текстом лишь письменные материалы сверхфразового уровня, ученые отрицают тот факт, что текстом могут быть и другие письменные документы, хотя мы видим, что данное понятие применяется не только к связной последовательности предложений, но и к другим различным письменным материалам, включая документы с элементами графики, анкеты, списки, справочники; важно также, что текст может содержать в себе материалы нескольких языков. Более того, в семиотике понятие текст используют по отношению к различным проявлениям культуры, фактам культурно-феноменологического порядка, например, следам прежних цивилизаций, произведениям живописи или архитектуры.

Говоря о семиотическом подходе к дискурсу и тексту, важно отметить

такой различительный критерий, как оппозиция динамики и статики. Л.А. Исаева утверждает, что дискурс всегда динамичен в смысле приобретения знаний, тогда как текст – это скорее система, которая предоставляет возможность актуализировать фрагменты знаний [Исаева, 2008]. Учитывая, что актуализирует информацию воспринимающее текст сознание, мы можем утверждать, что такая трактовка вполне подходит для лингвокогнитивного направления исследования и присоединяемся к точке зрения исследователя, разграничивая текст и дискурс как систему и систему в движении.

Важно также отметить, что дискурс – это не всегда только устная речь. К примеру, произнесенные политические речи – это актуализация политического дискурса, однако зафиксированные на бумаге те же самые речи также принадлежат к политическому дискурсу. Использование языка не ограничивается устной речью, но включает письменный язык или напечатанный текст, такое общение и взаимодействие, как чтение газет, почты (как бумажной, так и электронной) и многое другое. Несмотря на то, что исследователи дискурса в основном сосредотачивают свое внимание на устной речи, имеет смысл включать в понятие дискурса также письменные её воспроизведения.

Помимо параметра «устная/письменная речь», некоторые лингвисты опираются на характер взаимодействия между субъектами при определении текста и дискурса. Так, по их мнению, дискурс является диалогичным, так как представляет собой взаимодействие двух и более участников, а текст монологичным, так как он принадлежит только одному автору. Однако не всё так однозначно. Любой текст или монолог обращен к адресату, несмотря на то, что он дистанцирован от говорящего во времени или пространстве или вообще гипотетичен. Как продукт когнитивной деятельности человека текст имеет основную цель – быть воспринятым другим человеком, реципиентом. Другими словами, любой монолог (текст) по своей природе диалогичен.

Принимая во внимание приведенные выше параметры разделения текста и

дискурса, мы постараемся подробнее разобраться в дифференциации исследуемых понятий. Например, в работах Р. де Богранда и В. Дресслера представлены семь критериев текста. Исследователи определяют текст как коммуникативное событие, которое удовлетворяет нескольким условиям. В их интерпретации, романы, статьи, споры и дорожные знаки – это всё тексты разных типов или жанров. Они обладают рядом лингвистических черт, имеют определенные функции и связаны с производством и восприятием ситуации. Параметры же текста включают внутритекстовые и внешнетекстовые критерии, а именно:

1. Связность – внутритекстовый критерий, который затрагивает поверхность текста. Связность отвечает за создание связей между элементами текста. Для обеспечения этого используются следующие средства: повторение лингвистических элементов и компонентов, эллипсис, конъюнкция, показывающие, какие отношения существуют между событиями в тексте.

2. Целостность, или семантика текста, формирующая значение текста, также относится к внутритекстовым критериям. Р. де Богранд и В. Дресслер считают, что значения связаны отношениями и реализуются в поверхности текста. К примеру, причинность – это отношение, позволяющее одному событию влиять на другие.

3. Интенциональность (намерение) — критерий, выражающий установку и цель автора.

4. Приемлемость – способность и готовность реципиента принять текст.

5. Информативность – критерий, определяющий количество новой или полезной информации в тексте, а также качество этой информации.

6. Ситуационность – критерий, раскрывающий структуру разговора и речевую ситуацию, в результате которой был создан текст. Этот критерий близок к концепту «дискурс», так как дискурс – «текст в контексте».

7. Интертекстуальность. Сам по себе текст не имеет никакого значения, он

принимает значение для каждого отдельного человека только благодаря экстралингвистическим факторам и знаниям о тексте и мире. Каждый текст таким образом синхронически и диахронически связан с другими текстами, что помогает ему приобретать определенный смысл. Интертекстуальность предполагает, что текст связан с предшествующими или параллельными текстами, а также указывает на наличие особых критериев, которые разграничивают тексты на жанры или типы – «схемы» или «фреймы»: нарративные тексты, аргументативные тексты, описательные тексты, инструктивные тексты.

Пять последних критериев относятся к внешнетекстовым, так как описывают текст, выходя за рамки изучения лингвистических единиц или языковых элементов [Beaugrande, Dressel 1981].

Т. ван Дейк предложил следующее определение текста: «Только те последовательности предложений, которые имеют макроструктуру, можно считать текстами» [Дейк 1989, 67]. Макроструктура у Т. ван Дейка – это структура, позволяющая тексту существовать как единое целое. Таким образом, все, что в определенных обстоятельствах может иметь конкретный смысл, может актуализироваться как текст. Ученый также высказывает мнение, что при исследовании дискурса стоит рассматривать характеристики текста (письменного) и устной речи в связи с контекстом, который имеет на них большое влияние. Совокупность текста и контекста и есть дискурс с точки зрения Т. ван Дейка.

Другое предложение – дифференцировать понятия текст и дискурс — основывалось на таком понятии, как ситуация. Так, дискурс понимался как «текст плюс ситуация», а текст – «текст минус ситуация» [Widdowson 1973]. Подобное определение дало начало восприятию дискурс-анализа как широкого подхода к изучению языковой ситуации, принимающего во внимание контекст.

Многие исследователи противопоставляют дискурс и текст в рамках

следующих категорий: функциональность – структурность, процесс – продукт, динамичность – статичность, актуальность – виртуальность. Таким образом, можно дифференцировать «функциональный дискурс как процесс и структурный текст как продукт» [Brown, Yule 1983, 24].

Существуют и другие точки зрения на соотношение основных понятий, на которых построена теория дискурса и которые закладывают основу для практики дискурсивного анализа. Так, В.В. Богданов рассматривает речь и текст как два аспекта дискурса [Богданов 1990]. Не каждый речевой акт можно перекодировать в текст, и не любой текст можно озвучить; отсюда следует, что дискурс – это речевая деятельность, являющаяся одновременно языковым материалом, имеющим любую форму: устную или письменную [Щерба 2004].

Л.Ю. Буянова обобщает исследования в рамках этого подхода и приводит следующую «формулу, репрезентирующую специфику дискурса: “дискурс = речь/текст + речевая/коммуникативная деятельность + социальный контекст”» [Буянова 2017, 9]. На наш взгляд, эта формула достаточно точно отражает соотношение сложных и многозначных понятий. При этом, интерпретируя в своей работе понятие «дискурс», исследователь обозначает специфические категории, присущие дискурсу в отличие от текста и речи. По Л.Ю. Буяновой, к этим категориям относятся динамичность и процессуальность, коммуникативность, персонифицированность, социальная и культурологическая заданность, ситуативная обусловленность, коннотативность [Буянова 2017].

Мы считаем, что вышеозначенный подход отличается от других употреблением термина «дискурс» для обозначения родовой категории по отношению к понятиям речь и текст. Мы присоединяемся к такой интерпретации, считая, что она является наиболее полной и удовлетворяет лингвокогнитивным принципам нашего исследования. Данный подход всё чаще встречается в современной лингвистике, а в других науках, таких как

философия, психология, уже стал общепринятой нормой. Принимая во внимание данную позицию и делая акцент на экстралингвистических, прагматических факторах, на которые мы обратили внимание при анализе определений дискурса как феномена, можно сформулировать его главное отличие от текста следующим образом: дискурс – это актуализация текста в социальных практиках, вне зависимости от формы и функциональной направленности этого текста.

1.1.3 Лингвокогнитивный подход к понятию «дискурс»

Включение категории дискурса в основные понятия антропологической парадигмы современной науки приводит специалистов к пониманию необходимости междисциплинарного подхода к исследованию этой основной формы речевой деятельности человека. Связь языка и сознания в дискурсивных практиках может актуально отражаться в исследованиях только в случае, если принимать во внимание опыт субъектов дискурса, познавательные процессы, концептуализацию окружающего их мира. В связи с этим лидирующие позиции современных подходов к дискурсу принадлежат когнитивному исследованию, тем более что, согласно Е.С. Кубряковой, «по самой своей сути дискурс – явление когнитивное, т.е. имеющее дело с передачей знаний, с оперированием знаниями особого рода и, главное, с созданием новых знаний» [Кубрякова 1997, 23].

Долгое время основной характеристикой лингвистики была ее автономность. Предполагалось, что языковую систему и составляющие ее единицы есть смысл описывать и исследовать только в пределах самой системы, без обращения к другим аспектам, таким как психология, мышление, сознание, анатомия и физиология человека, культура, социология. Любое объяснение лингвистических фактов с опорой на внешние по отношению к языковой

системе феномены считалось факультативным и автоматически приписывалось другим дисциплинам. В современной лингвистике на принципы автономии опирается генеративная лингвистика.

Понимание того, насколько важны социальный, культурный и психофизиологический аспекты в изучении языка и речи привело к возникновению в 1970-1980-х гг. направлений, основанных на противоположном принципе – неразрывной связи языка с сознанием, мышлением, памятью и другими когнитивными функциями человека. Язык – это часть когнитивной системы, поэтому многие аспекты языка могут получить свое объяснение через когнитивные функции. Первые исследования в этом направлении сделали G. Lakoff, M. Johnson (1980); W. Chafe (1994); А.Е. Кибрик (1994). Как утверждает современная лингвистика, термин «когниция», который лежит в основе любого когнитивного метода работы с языковыми явлениями, охватывает как процесс достижения знания, познавательную деятельность, так и его результат, само знание, фиксированное в человеческом сознании ментальными фреймами, концептами и категориями [Кубрякова 1994]. Действия же, из которых состоит когниция как процесс, принято подразделять на два разряда в зависимости от их функций: первый разряд когнитивных процессов отвечает за использование языка в реальном времени (оперативная память, внимание, сознание). По сути это и есть коммуникативная функция языка, обуславливающая возможность передать информацию от одного участника коммуникации другому. Когнитивные процессы второго разряда хранят и упорядочивают информацию. Сюда относятся долговременная память, категоризация и др. Все ментальные процессы напрямую связаны с языком, так как они обладают определенной (большей или меньшей) степенью абстракции и существуют в основном в вербализованном виде. Некоторые элементарные когнитивные процессы являются невербализованными, однако, становясь частью более сложных умственных процедур, на определенном этапе и они

становятся вербально фиксированными в человеческом сознании.

Анализируя историю возникновения когнитивного подхода к лингвистическим вопросам, мы не можем не отметить, что в отечественной лингвистике ученые никогда не сомневались в том, что язык и мышление связаны. Совершенно другой была ситуация на Западе, особенно в США, где в 1960–1970-е гг. доминирующей наукой была генеративная лингвистика, не изучавшая лингвистику вне ее самой. Когнитивная лингвистика, которая возникла как альтернатива генеративной лингвистике, во многом отличалась от нее в вопросах, касающихся функционирования, структуры и происхождения языка. Генеративисты использовали так называемый модулярный подход, согласно которому каждая система человеческого поведения – «это автономный модуль, регулируемый своим набором принципов. Модули не вмешиваются в работу друг друга и взаимодействуют между собой лишь по ее окончании» [Скребцова 2011, 18]. Язык – это тоже автономный модуль. Кроме того, модулями являются и уровни языка. Каждый из них играет свою роль в обработке информации (морфологически, синтаксически, лексически и т.д.). Сторонники генеративной теории утверждали, что язык не зависит от знаний, опыта и анатомических особенностей человеческого мозга.

Подход сторонников когнитивного направления называется холистическим. Т.Г. Скребцова пишет об этом так: «Приверженцы холизма рассматривают язык не как автономную подсистему, а как способность, обусловленную общим когнитивным механизмом. Язык – открытая система, и его свойства определяются процессами концептуализации, связанными с различными областями человеческого опыта» [Там же, 19]. Языковые свойства в холистической интерпретации являются средством концептуализации окружающего мира, и, значит, воспринимаются учеными как материал для рассуждений о ментальных репрезентациях. Многие ученые считают, что это и есть тот инновационный взгляд науки на языковое пространство, который

закладывает базу для междисциплинарного интегративного поля информации о человеке: «Это новое понимание языка, по-видимому, и составляет главное достижение когнитивной лингвистики на сегодняшний день» [Болдырев 2000, 17].

Определяя предмет когнитивной науки, Е. С. Кубрякова говорит, что это наука «...о системах репрезентации знаний и обработке информации, приходящей к человеку по разным каналам» [Кубрякова 1994, 34]. Таким образом, знание и информация являются ключевыми понятиями надъязыкового фокуса когнитологии. Формы, в которых информация и знание существуют у субъекта деятельности (человека), представляют собой наполненные смыслом категории, при изучении которых важно понимать именно их содержание. В рамках когнитивной лингвистики внимание уделяется так называемому концептуальному содержанию языковых образований. Р. Гиббс рассматривал эти концепты как то, что люди знают о мире; более того, по мнению исследователя, когнитология фокусируется и на том, откуда люди получают эти знания и как эта информация актуализируется в процессе их ментальной деятельности [Gibbs 1994]. Можно предположить, что язык является единственным инструментом, с помощью которого можно узнать, как работают структуры человеческого мозга. Поэтому логично утверждать, что когнитивная лингвистика преследует двойную цель: с помощью изучения сознания понять природу языка и речи; а также смоделировать структуру сознания и продвинуться в понимании психологических феноменов с помощью анализа их языкового воплощения.

Как и любая точка зрения на глобальные и многоаспектные вопросы науки, когнитология имеет свои недостатки. Некоторые исследователи утверждают, что чистый когнитивный подход уделяет недостаточное внимание особенностям отражения мира в языковом сознании человека. По словам В.З. Панфилова, когнитивисты «...пытаются прямолинейно свести структуру

предложения к структуре ситуации» [Панфилов 1971, 67] . Речь идет о том, что, например, познавательный процесс не может быть равен его вербальному воплощению; кроме того, речевая деятельность человека не происходит по схеме «стимул – реакция», но вариативность языкового значения и спонтанность мысли не позволяют провести полную параллель между сознанием и речью.

Данная критика представляется нам объективной, однако, в свете целей нашего исследования, изучение оптимального соотношения ситуативно актуализированных речемыслительных моделей, прагматического контекста и собственно языковых средств-воплощений ситуации видится необходимым и верным. В процессе решения своих задач когнитивная лингвистика концентрирует собственные исследования вокруг двух объектов: языковых средств и функционирования языка. К первым относится изучение лингвистических категорий и лексической семантики (например, метафор: эта тема, пожалуй, является наиболее изученной в силу естественного к ней интереса, вызванного специфическим и ярким примером языкового воплощения когнитивных процессов ассоциаций, нахождения различий и сходств, аналогий и др.). Вторым объектом, на который направлено внимание когнитивных исследований, является природа функционирования языка в культурной и социальной парадигме. Здесь речь идет о погружении языка в социальные практики, а значит, о процессах построения и исследования дискурса.

Любое явление и объект исследуются с двух точек зрения: с точки зрения его структуры и функционирования. Это происходит и в лингвистике – любая языковая единица должна быть рассмотрена как структура, имеющая определенные составляющие части, и как набор функций, выполняемых данной единицей. Таким образом, объекты изучения когнитивной лингвистики тесно переплетены между собой: форма (языковой состав) дискурса в разной степени определяется его функциями, а функции ограничиваются его формой.

Обращение к дискурсу предполагает лингвистический и лингвокогнитивный планы исследования. В.В. Красных различает их как сам язык и функционирование текстов. Язык – это языковые средства, которые используются в текстах и, следовательно, дискурсе (дискурс как результат). Функционирование текста, или лингвокогнитивный план «...связан с языковым сознанием, обуславливает выбор языковых средств, влияет на порождение (и восприятие) текстов, проявляясь в контексте и пресуппозиции (дискурс как процесс)» [Красных 2001, 200-201].

В настоящее время существует множество различных работ и когнитивных исследований в области дискурсивного анализа. Однако из-за большого количества разрозненной информации единого мнения среди когнитивистов по поводу дискурса нет, поэтому можно выделить несколько направлений со своим пониманием и исследованием данного понятия.

Одним из наиболее известных последователей когнитивного подхода является американский лингвист У. Чейф, использующий в своих исследованиях устный дискурс, считая его наиболее фундаментальным и исчерпывающим для изучения языка. Для У. Чейфа центральным объектом, контролирующим язык, является сознание (consciousness). Другие когнитивисты тот же феномен называют «оперативная память», «буфер», «центральный процессор». Сознание в каждый момент времени фокусируется на определенных объектах и явлениях, и фокус этот постоянно меняется, сдвигаясь на тот элемент дискурса, который находится в центре ситуации [Chafe 1980].

По У. Чейфу, устный дискурс – это не плавный поток информации, а толчки, или кванты, как называет их исследователь. Под квантами подразумеваются интонационные единицы (intonation unit), которые равны одной предикации (clause). Ученый разделяет интонационные единицы на два типа: прототипические и маргинальные. Прототипические интонационные единицы совпадают с предикацией и вербализуют таким образом событие или

состояние. Маргинальные же единицы – это незавершенные, начала, например, наложения речи двух или более собеседников [Chafe 1994].

Также большое значение У. Чейф придает активации. Активация – это фокусирование сознания говорящего на определенном фрагменте мира в какой-то момент времени. Как мы полагаем, это понятие является базой важного метода в рамках когнитивного подхода, обосновывающего многие языковые события, например, выбор языковых средств говорящим, интерпретацию сказанного слушающим. По У. Чейфу, существует три состояния активации – активная информация, полуактивная и инактивная. Первая коррелирует с понятием «данного» (информации, на которой в данный момент сфокусировано сознание), вторая – «доступного» (информации, неактивной в данный момент, но связанной с активной информацией), третья – «нового» (информации, находящейся в данный момент вне фокуса) [Там же].

Особое место в работах У. Чейфа занимает исследование пары «устный – письменный язык», являющейся принципиальным для изучения проблемы дискурса и текста. Ученый определяет разные типы речи и письма с помощью дихотомии непосредственных (*immediate*) и отстраненных (*displaced*) модусов языкового и когнитивного поведения [Кибрик, 1994]. В данной формулировке непосредственный модус – это работа человеческого сознания над актуальным опытом, который переживается участником дискурса в конкретный промежуток времени. Отстраненный модус – это фиксирование в сознании другой информации – вспоминаемой или воображаемой. Текущий модус более основателен и прост, тогда как отстраненный является базой для человеческой мыслительной деятельности как таковой.

Следующим лингвистом, внесшим большой вклад в исследование дискурса с точки зрения когнитивной лингвистики, является Р. Томлин, который сочетал в себе теоретика и психолингвиста-экспериментатора. Объектом его интереса являются такие языковые феномены, как порядок слов, подлежащее и залог и их

актуализация посредством определенных когнитивных механизмов. Р. Томлин пытается понять, какова причина того, что та или иная именная группа становится подлежащим и занимает определенное место в предложении.

В отличие от У. Чейфа, Р. Томлин более фрагментарен, но в каждой своей работе он исследует одно языковое явление и одну когнитивную переменную. Также ученый использует ограниченный объем языкового материала, сводящийся к бипредикативным изолированным конструкциям, а не обширным дискурсам, определяя свое отношение к методологии и языковым аспектам как к необходимому медиатору: «...данное направление может помочь нам сформулировать функциональные обобщения, эмпирически более сильные и теоретически более прозрачные. Если мы, разрабатывая исследовательскую программу функционализма, всерьез воспользуемся когнитивным обоснованием, мы, несомненно, обнаружим, что формулировка базисных вопросов в когнитивных терминах, конкретных и эксплицитных, очень важна» [Tomlin 1994, 65].

Одним из основных понятий, которыми оперирует когнитивная лингвистика в процессе изучения дискурса, является фрейм. Данный термин трактуется учеными в двух форматах: во-первых, это «структурированный фрагмент знания мира на каком-то его участке, сложившийся в сознании вокруг какой-то сущности как обобщенное суммарное представление о сфере ее бытования» [Никитин 2004, 62]. Здесь речь идет о вторичной, ментальной сущности, сродни сигнификату в номинационном треугольнике. Во-вторых, когнитивисты, деятельность которых напрямую связана с языком, так как языковая и речевая деятельность – все еще самый надежный и практически единственный способ изучить сознание человека, считают, что фрейм – это «когнитивная модель, передающая знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации» [Болдырев 2004, 29]. В данном случае речь идет о языковой конструкции, модели, обозначающей сигнификат в формате лексем и

структурных языковых образований.

Очень интересна в аспекте когнитологической ценности точка зрения М. Фуко на дискурс. Ученый исследовал дискурс с позиций психоанализа и считал, что дискурс во многих ситуациях должен рассматриваться прежде всего как мощный властный ресурс, являющийся объектом контроля. М. Фуко утверждал, что властная сила дискурсов – это заключенные в них правила и запреты, которые направлены на подавление неподходящих под принятые нормы явлений. Дискурсы привносят оценочные схемы в сознание общества, разделяют слова, мысли и поступки на приемлемые и неприемлемые, приличные и неприличные. Отношение власти и дискурса носят двойственный характер: дискурс – это и средство, и источник властвования, инструмент и эффект власти [Фуко 1996].

Данная интерпретация дискурса М. Фуко является идейно-теоретической основой дальнейшего анализа дискурса в качестве властного ресурса [Русакова 2007]. Согласно исследованию, все властные ресурсы представляют собой социальный капитал (административный, финансовый, информационный и др.). Коммуникационным капиталом является и дискурс, поскольку представляет собой одновременно инструмент и искусство властвования, а точнее, управление с помощью знаково-символических систем [Там же].

Такая позиция очень интересна для нашего исследования, так как дискурс массмедиа, являющийся нашим основным предметом исследования, в традиционной интерпретации является «четвертой властью». Данное выражение предполагает, что средства массовой информации в современном обществе являются важным, авторитетным социальным институтом, который оказывает существенное влияние на общественное мнение.

Рассмотрев когнитивный подход к дискурсу, можно сделать несколько выводов об основных особенностях работ данного направления. Во-первых, все они основываются на понятии, что язык является видом мыслительной

деятельности, и любые попытки изучить язык без опоры на его когнитивную природу не могут дать правильных результатов. Дискурс же как научный феномен является удачным решением для рассмотрения языка и его речевой актуализации в формате когнитивной лингвистики, а именно в совокупности культурных, прагматических, социальных и психологических аспектов. Во-вторых, подходы когнитивистов имеют своей целью глубокое изучение того, как устроен человеческий язык. Зачастую результаты исследований, наблюдений или даже экспериментов могут быть узкоспецифичными, что подчеркивает антропологический формат исследований и согласуется со всеми обработанными нами в процессе исследования дефинициями дискурса, которые так или иначе подчеркивают ситуативность, коммуникативную обусловленность и важность субъекта в описании феномена.

Кроме того, массмедийный дискурс коррелирует со всеми основными характеристиками понятия дискурса, в чем мы убедимся во втором разделе этой работы. Когнитивный подход, который мы осветили выше, является эффективным при работе с данным типом дискурса, так как все его компоненты могут быть очень разнообразными, а сами дискурсивные практики, как и результат коммуникации, существенно зависят от массы обстоятельств, многие из которых не эксплицитны, а требуют более глубокого анализа ментальных, психологических, этнических, географических, политических, социальных и других факторов.

1.2 Массмедийный дискурс как социолингвистический феномен

1.2.1 Понятие массмедийного дискурса

Как отмечает Е. С. Кубрякова, направления в исследовании дискурса отражают его отношения с реальным бытием человека [Кубрякова 2001]. В первую очередь, сюда относятся исследования, которые связаны с

категоризацией дискурса как отражения реальной человеческой деятельности. В этой позиции можно выделить медицинский, научный, религиозный, политический и другие типы дискурса, в числе которых массмедийный дискурс. При рассмотрении конкретного типа дискурса анализируются случаи особого «языкового употребления и особого типа текстов, относящихся к специфической социокультурной деятельности» [Дейк 1989, 112]. Современный социум предполагает, что любая деятельность связана с получением, хранением, переработкой информации, ее обменом. Мы согласны с А.В. Полонским, который напрямую связывает информационный век и важность массмедийного дискурса как существенного компонента общества: «ключевым дискурсом, реализующим движение социальной мысли и формирующим концептуальную картину мира человека, становится дискурс массмедиа» [Полонский 2014, URL].

Практически каждый из нас испытывает влияние массмедийного дискурса. Значимость средств массовой информации в современном мире не вызывает сомнений. Этот дискурс играет жизненно важную роль в формировании социальной реальности, его сила и влияние отчетливо видны: средства массовой информации играют важную роль общественного форума. Другими словами, массмедиа – это площадка, на которой собирается огромное множество различных идей, сталкиваются противоположные мнения, формируются и развиваются человеческие коммуникативные потребности и возможности.

Результатом отечественных и зарубежных исследований в области средств массовой информации стало возникновение дисциплины, которая называется медиалингвистика. Предмет этого направления – изучение функционирования языка в сфере массовой коммуникации. Лингвисты, занимающиеся этим типом дискурса, обозначают его разными терминами: медиадискурс (Кожемякин 2010), массмедийный дискурс (Дубских 2014), медийный дискурс (Кибрик 2009), массмедиаальный дискурс (Желтухина 2003), массово-информационный

(Карасик 2000) и др. В нашем исследовании мы выбрали формулировку «массмедийный дискурс» в силу того, что работа проводится на материале англоязычных СМИ, и данный термин непосредственно отражает то, как на языке материала звучит обозначение сферы исследования (“massmedia”).

Массмедийный дискурс – это, прежде всего, совокупность медиатекстов. Данная точка зрения характерна для работ многих исследователей массмедийного дискурса, например, Н.И. Клушиной, которая считает, что дискурс – это «...не конкретный отдельный текст, включенный в коммуникативную ситуацию, а совокупность ... текстов, каждый из которых воспринимается и идентифицируется как языковой коррелят определенной социально-культурной практики. Таким образом, текст – это составной элемент дискурса, соотносящийся с соответствующей ментальной практикой» [Клушина 2008, 24].

Существует много определений понятия «массмедийный дискурс», так как лингвисты, исследующие эту сферу, по-своему трактуют элементы дискурса и важность этих элементов для функционирования системы средств массовой информации. Некоторые ученые рассматривают массмедийный дискурс прежде всего как текст. Возможно, потому, что работа СМИ так или иначе предполагает фиксированный текстовый результат коммуникации, с тем, чтобы данный результат был доступен наибольшему количеству людей, в основном находящихся в другом времени и пространстве по сравнению с первичным воспроизведением этого текста (печатные и цифровые статьи, теле- и видеозаписи, новостные онлайн-выпуски и т.д.). Безусловно, этот текстовый результат не является текстом в прямом смысле слова: это «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст вместе с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженными средствами массовой коммуникации» [Саркисян 2011, 118]. Важным в этой дефиниции мы считаем то, что ученый придает

особое значение социокультурной насыщенности данного дискурса, тем самым интегрируя массмедийный текст в социальное пространство кросскультурных смыслов как результат и модификатор человеческого опыта.

Другим важным элементом, выдвигаемым некоторыми исследователями на передний план, является тема. Соглашаясь с социокультурной трактовкой, Е.А. Кожемякин уточняет, что массмедийный дискурс является тематически сфокусированной речемышлительной деятельностью [Кожемякин, 2010]. Тема, описываемая СМИ, со временем приобретает определенные черты публичности, а выбор ее предопределен самим дискурсом, так как данное коммуникативное пространство охватывает те сферы, осведомленность в которых необходима, чтобы сгенерировать мнение широкой общественности.

Еще одним принципиальным моментом для данного типа дискурса является его институциональность: он «...характеризуется стабильной системой статусных отношений и социальных ролей в сфере СМИ», и выражается жанрово определенным языком для достижения его осознаваемых коммуникантами функций [Prisyazhnyuk, Zilova 2014, 247].

Представляется, что вышеобозначенные определения не вступают в конфликт, а взаимодополняют друг друга. Однако для формирования в дальнейшем рабочей дефиниции массмедийного дискурса на данном этапе мы выбираем определение Т.Г. Добросклонской: «Медиадискурс – это совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [Добросклонская 2008, 152]. Эту дефиницию мы считаем наиболее полной в рамках этого исследования, потому что для анализа дискурса на предмет языковой репрезентации когнитивных единиц нами выбраны конкретные тексты – продукты функционирования массовой коммуникации. При этом сам процесс речевой деятельности является важным условием исследования, раскрывая, например, выбор тех или иных языковых единиц, а также

модифицируя саму тему, раскрытую в определенных когнитивных фреймах.

Кроме элементов массмедийного дискурса, упоминающихся в дефинициях этого термина, существуют некоторые характеристики данного феномена, наличие которых определяет его специфичность. Н.Н. Панченко называет ценными следующие показатели: достоверность, оперативность, своевременность, релевантность и фактическая точность. Она также отмечает важность «категорий информативности и интерпретативности, с одной стороны, и субъективности и объективности изложения – с другой» [Панченко 2010, 12]. В описании данных характеристик и категорий массмедийного дискурса имплицитно присутствует информация о том, что СМИ репрезентируют реальность посредством определенных когнитивных фреймов, внедряя их в сознание адресатов. Так создаются определенные нормы поведения, укореняются ценности в конкретном обществе, фиксируется социально-культурный прецедент. Говоря о фрейме как лингвистическом явлении, языковой фиксации обработки сущности сознанием, ученые часто приводят в качестве примера концепты, «...которые содержатся в концентрированном виде, кодекс норм и правил, укоренившихся в культуре» [Prisyazhnyuk, Zilova 2014, 248].

Рассматривая информативность как одно из основных качеств массмедийного дискурса, представляется необходимым остановиться на видах самой информации, поскольку ученые трактуют ее как содержание описанных выше фреймов:

1) предметно-логическая информация и прагматическая информация (в первом случае акцент ставится на фактах и донесении их до адресата, во втором – на воздействии на адресата);

2) эксплицитная и имплицитная информация (в первом случае информация выражена (вербально или невербально), во втором – лишь подразумевается);

3) семантическая и эстетическая информация (в первом случае речь идет об

информировании или мотивировании, во втором – о создании определенного эмоционального фона) [Дубских 2014].

К категориям, характеризующим массмедийный дискурс, некоторые исследователи также добавляют «объективность», «точность», «новостную ценность», «достоверность», «законность» [Prisyazhnyuk, Zilova 2014].

Безусловно, все эти характеристики являются результатом отлаженного временем института обмена информацией, который напрямую связан с политическими и экономическими вопросами, а также с появлением средств технологической глобализации и с вопросами международного взаимодействия. Именно поэтому массмедийный дискурс является как массово ориентированным на широкую общественность, так и индивидуально ориентированным на читателя.

Все вышеописанное позволило нам вывести рабочее определение массмедийного дискурса, на которое мы будем опираться в дальнейшем исследовании. В нашем понимании массмедийный дискурс – это процесс и результат речевой и когнитивной деятельности коммуникантов института СМИ во всем многообразии их взаимодействия, определяющийся тематическими рамками, психологическими, языковыми, экстралингвистическими особенностями, а также социокультурными тенденциями (глобализация, унификация, интеграция и т.д.). Таким образом, медиалингвистика, когнитология, социалингвистика и другие междисциплинарные научные области дополняют друг друга, исследуя и анализируя особенности этого дискурсивного пространства и языковых средств, репрезентирующих коммуникацию социальных практик института СМИ.

1.2.2 Место массмедийного дискурса в современных дискурсивных типологиях

Определение места массмедийного дискурса в имеющихся в науке типологиях феномена «дискурс» позволит вывести релевантные для данной работы характеристики дискурса СМИ. Основой для определения видовых характеристик массмедийного дискурса является информация о таких его компонентах, как участники и их взаимодействие (как процесс, так и результат).

Субъекты массмедийного дискурса имеют специфический характер, в первую очередь в силу того, что термин «диалогичность дискурса», часто используемый для характеристики его коммуникативной природы, приобретает в дискурсе СМИ иное значение, чем просто коммуникация между двумя и более участниками. Во внимание принимаются определенные правила, обусловленные объективными функциональными, а также психологическими, социальными и этническими факторами, с учетом которых продуцируется и воспринимается речь [Арутюнова 1988]. В случае дискурса СМИ коммуникативная реакция на сказанное отсрочена во времени или пространстве, а также не предполагает прямого контакта адресата и адресанта. В этом случае такое взаимодействие характеризуется исследователями как монологическое, при том, что современные лингвисты утверждают, что монолог также является формой диалога в силу вышеизложенных факторов.

Рассматривая массмедийный дискурс в рамках этих утверждений, мы можем определить его участников следующим образом: «говорящим» являются представители института СМИ, а «слушающим» – массовая аудитория. В данном случае мы не проводим исследования такого компонента СМИ, как социальные сети, что важно подчеркнуть в контексте разграничения участников коммуникации, потому что в социальных сетях «говорящими» участниками будут также пользователи-«слушатели», активно распространяющие и

дополняющие контент.

Необходимо подчеркнуть, что разница между традиционной интерпретацией роли «слушателя» в диалоге и научно обоснованной трактовкой значения «слушающего» в массмедийном дискурсе состоит в активности субъекта. В.С. Григорьева подчеркивает эту мысль: «Поскольку каждый из участников коммуникации имеет свой жизненный опыт, обладает своим знанием мира, одна и та же жизненная ситуация может быть воспринята и оценена по-разному. Роль слушателя, его значение в коммуникативном взаимодействии не такая уж пассивная, как это кажется на первый взгляд... Адресат не становится действующим лицом по ходу коммуникативного акта, он является таковым уже на момент начала взаимодействия» [Григорьева 2007, 42]. Проблема активной позиции адресата особенно остро встает для массмедийного дискурса в силу письменного характера большинства его коммуникативных ситуаций. Ю. Кристева считает, что в таком виде дискурса, где адресат априори отстранен во времени или пространстве, роли коммуникантов остаются одинаково важными: «...слово в тексте принадлежит сразу и тому, кто его пишет, и адресату» [Kristeva 1980, 66].

А.В. Олянич полагает, что адресат коммуникации не только трактует переданную информацию, но и дополняет ее прецедентно соотносимыми с ее компонентами деталями: «Когнитивные способности человека таковы, что грубое или приблизительное очерчивание реальной ситуации вполне может оказаться достаточным для его коммуникативных нужд: можно просто наметить некоторое развитие ситуации, чтобы адресат сообщения оказался способным домыслить детали и дополнительные дескрипции ситуации» [Олянич 2004, 148]. В рамках массмедийного дискурса данное утверждение необходимо принимать во внимание при изучении субъектов дискурса, потому что адресат СМИ является не индивидуумом, а массовым «слушателем». В этом смысле на адресанта, продуцирующего высказывание, ложится функция

прогнозирования и анализа специфической информации об адресате, которую необходимо выполнять, чтобы быть правильно понятым. И чтобы выполнять эту работу успешно, необходимо принимать во внимание большее количество факторов, чем при стандартной коммуникативной ситуации бытового дискурса.

Термин «массовый адресат» выделяет массмедийный дискурс среди многих других тематически и социально оформленных дискурсов, так как аудитория именно этого дискурса «территориально рассредоточена, неоднородна по гендерному, возрастному, социальному и другим признакам» [Клушина 2013, 212]. Ввиду того, что данная аудитория не определена в смысле количества, географии, гендера и жизненного опыта, вопрос о том, как донести информацию правильно, быть верно понятым и, в самом профессионально выполненном варианте СМИ-коммуникации, внушить верную мотивацию и создать ожидаемые когнитивные фреймы, стоит особенно остро, зависит от профессиональных характеристик адресанта.

Как установлено в ходе изучения теоретической базы по данному вопросу, ученые описывают качества, стоящие за речевой презентацией адресанта, следующим образом: «1) социально-биологический и культурный тип человека; 2) конкретный мотив; 3) прогнозирование восприятия содержания коммуникативного акта адресатом; 4) тезаурус, который объединяет коммуникантов [Канонич 1987, 20-24]. В случае массмедийного дискурса имеет смысл представлять адресанта как индивидуально-коллективного субъекта коммуникации. Речь идет о том, что текст дискурса (представленный в печатной, аудио- или видеоформе) создается не одним человеком, но целым обществом профессионалов, работающих на СМИ-организацию.

Обе вышеописанные роли: и адресата, и адресанта, по В.С. Григорьевой, определяют область взаимодействия коммуникантов в дискурсе [Григорьева 2007]. Следовательно, логичной представляется тесная связь между этими компонентами дискурсивного пространства и их важность для определения

места массмедийного дискурса в различных типологиях.

Массмедийный дискурс традиционно относят к институциональной разновидности дискурса. Участник этого вида дискурса является представителем определенного института (речь идет о социальной структуризации сфер общения) [Карасик 2000]. Однако в языковом аспекте данный дискурс явно отличается от других типичных институциональных дискурсов (политического, научного, экономического). Языковые средства, используемые для репрезентации определенных когнитивных фреймов с конкретной прагматической ролью, не укладываются в определенный жанр, ограниченный набором правил и норм, как это происходит в других разновидностях институционального дискурса. СМИ использует очень широкий диапазон разноуровневых средств речевого и языкового воздействия, наличие которых объясняется выявленным нами ранее фактором массового адресата.

При определении вида массмедийного дискурса с опорой на канал передачи информации логично предположить, что преимущественно он относится к письменной разновидности в противоположность устной. Однако необходимо принимать во внимание существование гибридного вида дискурса [Кашкин 2004]. В этом смысле дискурс СМИ является комбинацией устного и письменного видов, так как его процессуальность предполагает и письменную подготовку устных речей, и устные интервью, положенные в основу печатных текстов. Кроме того, с появлением современных технологий некоторые исследователи выделяют также дискурс, основанный на электронных средствах передачи информации, таких как чаты, форумы, смс-сообщения [Юсупова 2010]. Массмедийный дискурс сегодня большей своей частью функционирует в цифровом виде. Помимо данных факторов, являющихся ключевыми при изучении теоретического материала, стоит также помнить, как важно следовать принципам когнитологии и не забывать об экстралингвистических, прагматических и социокультурных аспектах, во многом содержащихся в

устных или невербальных каналах связи массмедийного дискурса. Итак, в нашей работе мы придерживаемся положения о том, что массмедийный дискурс является гибридной разновидностью дискурса.

При том, что целевой дискурс является многоканальным и использует как устную, так и письменную форму передачи информации, основным критерием выбора канала коммуникации для дискурса СМИ является функциональность: канал должен «...одновременно передать информацию большому количеству людей» [Wimmer, Dominick 2011, 2]. Выбор происходит из ряда средств массовой коммуникации: радио, телевидение, газеты, журналы, рекламные щиты, фильмы, записи, книги и интернет [Там же].

Интересным для классификации массмедийного дискурса является то, что в нем можно проследить наличие всех типов текста (повествования, описания, рассуждения и т.д.). В медиатекстах можно зафиксировать грамматические, лексические, синтаксические свойства всех этих форм словесности. Правомерность таких выводов подтверждается наблюдением А.А. Кибрика: ученый утверждает, что свойствами обладают «не целые дискурсы, а типы изложения, или типы пассажей, т.е. фрагменты дискурса» [Кибрик 2009, 9]. Лингвист классифицирует фрагменты дискурса в следующую систему: повествовательный (нарративный), описательный (дескриптивный), объяснительный (экспозиторный), инструктивный, убеждающий (аргументативный). Все эти фрагменты представлены в текстах СМИ, и важно отметить, что каждый из них служит определенной цели, то есть многообразие типов текста массмедийного дискурса обусловлено его полифункциональностью.

Также можно отметить жанровое разнообразие массмедийного дискурса, причем принадлежность конкретного текста к определенному жанру обуславливается, в первую очередь, прагматическим содержанием этого текста. Например, аналитические газетные или журнальные статьи представляют собой

аналитический дискурс массмедиа.

В зависимости от принадлежности массмедийного текста к определенному жанру, каждый фрагмент дискурса можно отнести к жесткому, полужесткому или гибкому дискурсу в зависимости от степени его стереопизации [Гиндин 1973]. Так, новостные сводки представляются нам жестким дискурсом (полностью подготовленным, построенным по четкой структуре и клише), тогда как интервью видится полужестким дискурсом, а статьи и многие другие публицистические формы – гибким дискурсом, так как они характеризуются авторским замыслом, нетипичным раскрытием темы, мотивационными экспрессивными средствами языкового воздействия на читателя.

В следующей типологии массмедийный дискурс относится к проективному виду в противоположность базовому дискурсу. Критерием для такой идентификации служит зависимость дискурсивных практик от обстоятельств или институтов общества. Проективный дискурс – это дополнительное амплуа субъекта общения вдобавок к его главной социальной роли. Примером того, как СМИ иллюстрируют различия этих видов дискурса, может послужить следующая цитата: «Соотношение между базовым и проективным дискурсом в определенной мере отражает соотношение между прямыми и косвенными речевыми действиями. Подобно тому, как существуют принципиально имплицитные речевые акты, существуют и принципиально проективные типы дискурса, это особенно касается дискурса массмедиа. Так, например, политический дискурс реализуется в современной жизни преимущественно через средства массовой информации» [Шейгал 2000, 76].

Следовательно, массмедийный дискурс предоставляет возможность адресатам опосредованно поучаствовать в другом дискурсе, открывая широкой аудитории доступ к информации о специфичных областях жизни в формате упрощенных когнитивных фреймов.

Говоря о классификации самого массмедийного дискурса, ученые снова

прибегают к термину «жанр». В современной лингвистике принято считать, что тексты СМИ – это информационные жанры. К ним относятся, например, заметки, корреспонденция, репортажи, отчеты, комментарии, программы, афиши, некрологи и др.

Б. А. Зильберт выделяет три группы жанров СМИ: 1) информационные (сообщения, фиксация фактов), 2) аналитико-публицистические (интерпретация фактов и их анализ), 3) художественно-публицистические (передача интерпретирующих знаний, «журналистский показ социальных характеров, с элементами художественной образности») [Зильберт 1986, 76-77].

Т.Г. Добросклонская говорит о том, что существует новостной, информационно-аналитический, публицистический и рекламный массмедийный дискурс [Добросклонская 2008].

Таким образом, можно проследить тенденцию, схожую с идеей, применяемой при классификации дискурса согласно типам текстов: в делении массмедийного дискурса на типы критерием является прагматический аспект процесса коммуникации между адресантом и адресатом, цель воздействия говорящего на слушающего (информирование, сообщение фактов; мотивация купить продукт или выполнить какое-то социально значимое действие; формирование устойчивого мнения в обществе т.д.). При этом ключевым понятием в данных классификациях является феномен жанра.

Итак, медиадискурс – институциональный дискурс, относящийся к гибриднему дискурсу в смысле канала передачи информации; данный вид дискурса является проективным, представляющим разные сторонние виды дискурса, которые в процессе коммуникации СМИ подчинены функции оказания влияния на адресата с помощью информирования и интерпретации передаваемой информации. Массмедийный дискурс представляет собой систему специализированных медиажанров, собирая в каждом конкретном продукте коммуникации разные типы текста, набор которых релевантен для

выполнения прагматического посыла конкретного медиатекста.

1.2.3 Функции массмедийного дискурса

Массмедийный дискурс характеризуется значительным разнообразием форм (жанров), каналов передачи информации, ее содержания, воздействия на адресатов и многообразием используемых для этого языковых средств. Данное разнообразие предполагает наличие множественных функций этого коммуникативного образования.

При обзоре научной литературы о функционале дискурса СМИ нами была замечена популярность суждения, состоящего в том, что основные функции языка полностью находят отражение и актуализируются при вербализации практик массмедийного дискурса; а именно: медиатекстами выполняются номинативная, интерпретирующая, когнитивная, модально-оценивающая и коммуникативная функции. Представляется, что этот факт является неоспоримым, так как все эти роли мотивированно присвоены языку в речевой реализации и языку в совокупности его лексических, синтаксических, стилистических и прочих единиц. Кроме этого, массмедийный дискурс выполняет и другие, характерные для него функции.

А. Черных указывает на четыре базовых идеи о миссии журналистики, обобщающих эти функции. Согласно исследователю, первая интерпретация этой миссии – управление обществом (теория «четвертой власти»); вторая заключается в выражении интересов граждан (социальная обусловленность профессии журналиста, польза для всех слоев общества); третья представляется в формате информирования людей (беспристрастная и объективная подача фактов); четвертая трактует роль журналиста в качестве основной для поддержания баланса сил в социуме (диалог не связанных между собой другими способами социальных кругов) [Черных 2007].

Кроме интерпретации единой основной роли СМИ, существует принятый в научных кругах набор функций дискурса СМИ. Традиционными считаются следующие функции:

1) информативная;

2) регулятивная, включающая в себя идеологическую функцию и функции социального контроля и манипуляции общественным сознанием;

3) образовательная;

4) развлекательная;

5) фатическая;

6) рекламная [Дубских 2014, 133].

Информативность массмедийного дискурса заключается в донесении до аудитории фактов, знаний, информации о конкретной сфере жизни или компоненте реальности. Г. Лассуэлл формулирует эту функцию как наблюдение за миром, имея в виду сбор информации о реальности и распространение этой информации [Lasswell 1948].

Информативная функция в некоторых источниках предстает как репрезентативная. При широком употреблении обоих терминов некоторые ученые считают, что данная функция, хотя и наиболее логичная и очевидная, не является ключевой для массмедийного дискурса. Е.А. Кожемякин считает, что причиной этого является тот факт, что «массмедийные дискурсы обладают “неустойчивой” (или – относительной) системой референций... Медийная среда, в которой реализуются дискурсные практики, трансформирует, “подстраивает под себя” дискурс» [Кожемякин 2014, 59].

Регулятивная функция трактуется как функция воздействия на аудиторию. С одной стороны, из средств массовой информации читатель или слушатель получает новые знания и расширяет свой кругозор. Однако воспринимая информацию, которая оседает в подсознании, человек подвергается некоему воздействию со стороны массмедиа, что в разных ситуациях может оцениваться

по-разному: в зависимости от цели, тексты массовой информации могут нести позитивную или негативную установку. Массмедийный дискурс в большой степени влияет на сознание общественности, а значит, и на сознание конкретного индивидуума.

Изучая вопрос воздействия на адресата, М.Р. Желтухина говорит о таком качестве СМИ, как суггестивность. Исследователь фокусируется на том, что массмедийный дискурс воздействует на аудиторию с помощью известной доли субъективизма в интерпретации того или иного события или факта. При этом адресату массовой коммуникации практически невозможно «...своевременно произвести необходимый анализ и синтез воспринимаемой информации, тем более отделить субъективное от относительно объективного, заказное от реально произошедшего и т.п.» [Желтухина 2003, 38]. Массмедийный дискурс также характеризуется определенной совокупностью языковых средств и методов воздействия. Любое использование синтаксических, лексических, стилистических средств, грамматических конструкций и средств художественной выразительности не бывает случайным. Каждое слово, каждая языковая единица подбирается с учетом обобщенных характеристик той массы людей, на которую направлен медийный дискурс. Целью такого тщательного отбора средств является воздействие на умы людей и манипулирование массами.

Современные ученые видят эту функцию массмедийного дискурса темой отдельных лингвопрагматических исследований. Во многих работах она имеет название «персуазивная», что подчеркивает ее психологическую природу. Многие авторы описывают механизмы и способы, с помощью которых массмедиа «...детерминируют ментальное и психическое поведение представителей социума» [Клеменова, Кудряшов 2016, 94]. Немаловажным фактором в описании этой функции является долгосрочный характер оказываемого влияния: тенденции информационных полей меняются, и адресат,

находящийся в зоне влияния нескольких конкретных доступных ему (или выбранных им) СМИ, воспринимает долгосрочный поток информации с определенным эмоционально-оценочным модулем.

Еще одним важным фактором манипуляции человеческим сознанием посредством массмедийного дискурса является сопротивляемость субъекта коммуникации: адресат современных медиа стремится выработать свой критический взгляд на содержательную составляющую новостных сводок и других информативных программ, предпринимая попытки не поддаваться влиянию персуазивной функции дискурса. Кроме того, многие аудитории СМИ предпочитают сравнивать информацию из разных источников, поэтому функция регуляции также служит тому, чтобы вызвать у аудитории доверие и оказаться конкурентоспособными на рынке СМИ.

Образовательная функция массмедийного дискурса состоит в распространении знания. СМИ формируют целостную картину мира, и такое возможно благодаря определенным языковым средствам, которые описывают действительность, воссоздавая ее в реалистичных деталях. Данные возможности дискурса СМИ тесно связаны с когнитивным пространством сознания и представляют собой широкий материал для изучения [Ржанова, 2005]. Эта функция становится актуальной в рамках расширения кругозора аудитории, в том числе и за счет того, что эта функция комбинируется со следующей – развлекательной.

В рамках развлекательной функции авторы продукта массмедийного дискурса используют различные стратегии и языковые средства для эффективной и фиксирующей внимание подачи информации. Для развлечения аудитории СМИ используют материалы, которые предоставляют адресату возможность отдохнуть, расслабиться, получить эстетическое удовольствие. Такие материалы часто включают юмористические тексты, визуальные и музыкальные компоненты.

Под фатической функцией подразумевают установление контакта между коммуникантами, и считается, что данная функция больше всего распространена в печатных изданиях, так как ввиду высокой конкуренции печатные СМИ ищут «своего» читателя [Андреева 2006]. Для ее успешного выполнения адресанты СМИ используют широкий диапазон инструментов, в том числе и «...задействуют разнообразные языковые регистры, образы, тональности и контексты освещения событий» [Клеменова, Кудряшов 2016, 93]. Языковые особенности массмедийного дискурса позволяют наладить канал между коммуникантами и делают средства массовой информации важной и неотъемлемой частью современной жизни. Популярность печатных изданий СМИ, большая аудитория радио- и телевидения — все это говорит о том, что данная функция выполняется массмедийным дискурсом эффективно.

Рекламная функция заключается в мотивировании аудитории с целью привлечения внимания к какому-то продукту (товару). Эта функция комбинирует вышеперечисленные, так как одновременно информирует аудиторию о свойствах товара, формирует мнение о нем (суггестивность актуализируется различными способами и склоняет целевую аудиторию к выбору именно этого продукта). Некоторые исследователи, занимающиеся суггестией и свойствами рекламного потенциала СМИ, считают, что рекламная функция включает в себе несколько специфичных функций массмедийного дискурса, а именно:

- 1) дейктическую функцию (указать на рекламируемый объект или признаки рекламируемого товара или услуги);
- 2) дидактическую функцию (показать навыки обращения с ними);
- 3) функцию генерализации (представить навыки обращения с товаром или услугой как обобщенные);
- 4) кумулятивную функцию (представить навыки обращения с товаром или услугой как общественно значимые) [Степанов 2008, 205].

Многие исследователи считают, что массмедийный дискурс, будучи полноценным, диалогичным по своей природе дискурсивным образованием, выполняет также коммуникативную функцию. Мы в нашем исследовании соглашались с тем, что понятие «медиадискурс» построено на понятии «коммуникация». Более того, М. Маклюэном было введено понятие «медиакоммуникация» [McLuhan 1967, 8]. В.М. Березин считает, что основная функция массовой коммуникации «...состоит в том, чтобы в процессе обсуждения ценностей бытия выявлять в объективной реальности новое (новые знания, новые представления о мире и человеке, новые ценности и их значимость для него) и тиражировать это новое, становящееся социальной информацией, с привлечением к диалогу все новых его участников» [Березин 2003, 50]. Дискурс масс-медиа – это так называемый «медийный канал», посредством которого происходит коммуникация создателей медийных текстов и адресатов.

Подводя итог, следует еще раз отметить, что массмедийный дискурс является полифункциональным, выполняя множество функций, в которые входят информативная, регулятивная, образовательная, развлекательная, фатическая, рекламная и коммуникативная. Важным является наблюдение, приводящее исследователя к анализу комбинаций функций и к рассмотрению того, как языковые средства в симбиозе успешно выполняют несколько функций из вышеприведенного списка. Искусство создания медиатекстов во многом заключается в том, чтобы прагматика дискурса реализовывалась в желательном направлении. Для этого языковые средства, которыми автор текста оперирует, должны выполнять функции, закладываемые в конкретный отрезок дискурса. В этом случае прагматика дискурса сохраняется и актуализируется в акте массовой коммуникации.

1.2.4 Влияние процессов мировой глобализации на массмедийный дискурс

Массмедийный дискурс не остается в стороне от наметившихся глобальных тенденций двадцать первого века. Основным социокультурным фактором, влияющим на дискурс СМИ и одновременно напрямую зависящим от него, является глобализация. Вопросами глобализации общества занимаются в современной науке многие ученые (Удовик 2002, Уткин 2002, Чумаков 2005, Яковец 2001 и др.). Глобализация определяется исследователями как процесс всемирной интеграции и унификации, который носит системный характер, то есть охватывает все сферы жизни общества: экономическую, политическую, культурную и т.д. (Гринин 2005). Безусловно, современный мир также предполагает определенную степень центробежной силы, которая укореняет общество в его этнической принадлежности и специфике. С.В. Иванова называет эту противоположную тенденцию «интеграцией» и считает, что глобализация, будучи процессом унификации национально-культурной специфики, подводит культурное разнообразие народа под общий знаменатель, порождая «...“сопротивление материала”, направленное на сохранение имеющихся этнокультурных различий. Кроме того, языковая личность, которая понимается как говорящий субъект, владеющий основными кодами культуры и средствами их языковой трансляции, то есть лингвокультурным кодом, не может не оперировать тем самым лингвокультурным кодом при создании речевых произведений. Борьба этих двух тенденций не может не отражаться в текстах массмедийного дискурса» [Иванова 2008, 32]. Прослеживая очевидную тенденцию в развитии массмедийного дискурса, движущегося в русле международного прогресса, ученые, занимающиеся вопросами дискурс-анализа и современной коммуникации, начинают исследовать глобализацию в массмедийном дискурсе, а также роль этого дискурса в интеграционных процессах [Иноземцев 1999, Сапожникова 2013].

Мы согласны с С.В. Ивановой в том, что данные процессы происходят одновременно: комбинируясь, они создают специфический социальный фон информационного века и современного коммуникативного пространства. Мы считаем также, что глобализация – явление новое, стремительно набирающее обороты, и на данном этапе оно весьма обширно представлено в политическом, экономическом и культурном пространстве. Современность – это период, в котором мы наблюдаем беспрецедентный переход от традиционных форм общества, сплоченных вековыми традициями, сформировавшихся на национальной идее, к глобализированному социуму-космополиту, в котором национальные различия переходят в статус индивидуальных характеристик, а не разнящих факторов.

В связи с этим В.Ж. Колле утверждает: «Современный мир не однороден, это объясняется как различием стран, уровнем их технико-экономического развития, так и разнообразием культур и цивилизаций. Но при всем том в мире действуют мощные интегративные процессы, связывающие воедино народы планеты – процессы глобализации» [Колле 1999, 82–83]. Очевидно, что во многом этой интеграции способствует тенденция изучения иностранных языков и распространение английского как языка интернационального общения. В данном контексте СМИ, функционирующие на английском языке, являются средством репрезентации глобализации и одновременно способом объединения людей разных национальностей в одном информационном поле.

Еще одним фактором, способствующим глобализации, является технический и технологический прогресс. Современные технологии позволяют усилить скорость передачи информации, сократить территориальные разделения национальностей и народов. В.Л. Иноземцев считает, что основой глобализации «...следует считать революцию в средствах коммуникации, связи и информатики, радикально изменившую характер интеллектуального, культурного и технологического взаимодействия между отдельными

составными элементами всемирной цивилизации [Иноземцев 1999, 589].

Оба этих фактора – единый язык для мирового бизнеса, культуры, политики и дипломатии, а также технические средства, позволяющие преодолеть географический и временной барьер – полностью изменили массмедийный дискурс. Эти факторы сделали его, с одной стороны, результатом интеграции мировых СМИ, объединившим их в одно тематическое, проблематическое, эмоциональное поле. С другой стороны, дискурс этих СМИ стал инструментом интеграции разных стран в единый интерактивный информационный поток. С третьей стороны, массмедийный дискурс превратился в эффективное средство репрезентации глобализации, в том числе и языковое.

Кроме определения процесса глобализации и попыток установить ее место в глобальных процессах современности, исследователи пытаются охарактеризовать эту общественную тенденцию. Как утверждают Г.С. Мельник и А.Н. Тепляшина, важными характеристиками глобализации являются:

- 1) всеохватность и комплексность изменений;
- 2) доминирование глобальных ценностей и ориентиров, гибридизация культуры;
- 3) акцентирование «глубинных» феноменов;
- 4) акцент на мозаичности восприятия, конструирование новой социальной реальности;
- 5) признание гражданского общества единственной формой социальной упорядоченности [Мельник, Тепляшина 2005].

В контексте глобализации массмедийного дискурса многие СМИ стали доступны всему миру через интернет.

Онлайн стали доступны и радиовещательные станции, и телевидение. Будучи важным компонентом массмедийного дискурса, телевидение также претерпевает изменения в процессе глобализации. Многие глобальные

телевизионные сети сейчас охватывают трансляцией все регионы мира: «Проведение систем кабельного телевидения в еще большей степени увеличило возможности знакомства с внешним миром. Цифровые технологии сделали передачу информации простой, качественной и надежной» [Яковец 2001, 286]. Так как каналов телевизионного вещания становится все больше, а конкуренция все выше, то очевидна тенденция специализации каналов (например, на новостных и аналитических передачах, или развлекательных и художественных фильмах). Такая специализация предпринята для охвата потребностей, вкусов и ценностей как можно большего количества зрителей.

Глобализация играет свою роль и в трактовке одной из базовых характеристик массмедийного дискурса – достоверности. Когда речь идет о точности конкретной распространяемой в дискурсе СМИ информации, необходимо обратить внимание на новые технические возможности и интеграцию аудитории разных стран, а также доступ людей со всего мира к этой информации (иногда с возможностью редактирования и другими интерактивными возможностями). С одной стороны, глобализация вызывает увеличение требований к точности информации и сокращению времени информирования адресатов; с другой – доступ к этой информации разных людей увеличивает риск фальсификации данных.

В рамках обзора исследований глобализации необходимо отдельно упомянуть интернет. Данный ресурс массмедийного дискурса стремительно развивается и сочетает в себе возможности других каналов СМИ. Важным фактором, уникальным для всемирной сети интернет, являются коммуникационные возможности в дополнение к уже известным нам функциям массмедийного дискурса. А.И. Уткин считает, что в результате прогресса «каждая новая форма технологии, будь то мобильный телефон или интернет, только способствуют глобализации» [Уткин 2002, 23]. Исследователь напоминает, что эффект глобализации часто измеряется цифрами: соотношение

количества новых технологий и граждан страны. Чем выше данный показатель, тем больше страна считается глобализованной.

Говоря о глобализации современных массмедиа, ученые исследуют природу самого понятия, его характеристики и то, как этот процесс воплощается в реальном времени функционирования дискурса СМИ. Кроме этого, нам кажется принципиальным подчеркнуть преимущества и недостатки данного процесса. К преимуществам можно отнести распространение и популяризацию общечеловеческих ценностей, информирование широкой аудитории о текущих мировых событиях, развитие более тесных связей между национальностями, странами. К недостаткам же относятся два фактора, которые угрожают самой организации дискурса. Во-первых, на дискурс негативно влияет вероятность появления в сети ложных данных вследствие свободного доступа к информации. Во-вторых, уменьшается разнообразие дискурсивных практик. А. Черных в этой связи цитирует М. Маклюэна, называя складывающуюся ситуацию «глобальной деревней»: «“глобальная деревня” сводит все ...многообразие до образца Макдоналдса. И хотя глобальные медиа открывают простор для поиска информации, в то же время широко транслируемая информация, безусловно, сужает диапазон мнений и точек зрения. Каков глобальный баланс между этими тенденциями, сказать пока трудно» [Черных 2007, 241].

Подводя итоги сказанному, важно отметить, что глобализация, как и любая социокультурная реальность человечества в современном мире, ярко воплощается в когнитивных моделях массмедийного дискурса. При этом тенденция самого дискурса к глобализации (глобализация СМИ) и все перемены, которые происходят внутри дискурсивного процесса, существенно влияют на когнитивные и языковые фреймы, появляющиеся в дискурсе для обозначения принципиально важных для общества сфер, концептов и явлений. Дискурс СМИ является одним из основных индикаторов этих перемен и

состояния общества в целом. И.А. Сапожникова считает, что «...именно СМИ являются на сегодняшний день одним из мощнейших инструментов формирования социокультурной основы. С появлением массмедиа прежнее культурное достояние общества или индивида, возможно, скоро утратит свое значение» [Сапожникова 2013, 84] . Мы полностью согласны с исследователем и считаем важным подчеркнуть, что важность массмедийного дискурса для современного общества не может быть переоценена именно потому, что он является как формой, так и зеркалом глобализации мирового сообщества.

Выводы

1. Многие исследователи выделяют в дискурсе два основных аспекта или стороны. Первый аспект – это поток речи, сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство, текст, коммуникативно целостное и завершенное речевое произведение. Для этой стороны дискурса характерна коммуникативная адекватность. Этот аспект дискурса выражен в языковой инструментари, а его проявлением является совокупное количество порожденных текстов. Вторая сторона дискурса — это рассмотрение ментальных и когнитивных процессов участников коммуникации. Таким образом, в дискурсе очевидно выделяется уровень над языком. Разные исследователи определяют его как коммуникативную, когнитивную, прагматическую составляющую высказывания или, в более широком смысле, процесса речевого общения.

2. Дискурсивный подход и метод дискурс-анализа предоставил возможность систематического изучения разноплановых данных о языке, показал язык с его динамичной стороны как совершенно новый и необычайно сложный в своем функционировании объект. Сам дискурс представляется продуктивным эмпирическим материалом для исследования, которое в рамках

современных научных тенденций фокусируется не только на структурной и функциональной сторонах дискурса, но принимает во внимание его этнолингвистическую и лингвокогнитивную составляющие.

3. Текст и дискурс трактуются в нашей работе как родственные, но имеющие существенные различия понятия. Основным отличием является коммуникативная, диалогичная природа дискурса, что дает основание считать дискурс текстом, функционирующим в актуальных социальных ситуациях и являющимся базой социальных практик. Такая интерпретация дает основания для когнитивного подхода к изучению дискурса; при этом лингвокогнитология сосредотачивается на языковом выражении сознания. Основными единицами обработанной сознанием информации являются когнитивные фреймы, при этом фреймами также называются языковые модели, репрезентирующие когнитивные единицы на речевом уровне, то есть на уровне дискурса. Таким образом, главной особенностью когнитивной лингвистики является акцент на концептуальном содержании дискурса.

4. Массмедийный дискурс является пространством высокой степени концентрации принципиальных для социума концептов и средств их языкового выражения. Обозначая как процесс, так и результат, термин «массмедийный дискурс» напрямую коррелирует в данной работе с такими феноменами, как институциональность СМИ; коммуникативное взаимодействие адресата и адресанта дискурса; тематические рамки; психологические, языковые, экстралингвистические особенности дискурса; массмедийные жанры и типы текстов; социокультурные тенденции.

5. Основными характеристиками массмедийного дискурса являются массовый характер его адресата, индивидуально-коллективный характер адресанта, а также определенный набор стилистических, лексических и синтаксических средств, которые используются субъектами дискурса для оформления в сознании адресата знаний о реальности (информационная

функция массмедийного дискурса) и выполнения других функций СМИ. К основным функциям массмедийного дискурса относятся регулятивная, образовательная, развлекательная, фатическая, рекламная, коммуникативная.

6. Мировая глобализация является принципиально важным процессом современности, меняющим сознание людей. При этом массмедийный дискурс становится как причиной такой интеграции сознания стран и народов (унификация информации, поступающей адресатам вследствие технического прогресса и интеграции), так и следствием этой глобализации и средством ее языковой репрезентации в дискурсивной реальности.

ГЛАВА 2 ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ОПИСАНИЯ КАРТИНЫ

2.1 Понятие концепта в современной науке

В современной лингвистической науке широко используется термин «концепт», являясь одним из самых популярных и наиболее часто употребляемых понятий. Само слово «концепт» произошло от латинского глагола *concipere* («вбирать в себя, держать, зачинать») [OnlineEtymologyDictionary, URL]. В русском языке эквивалентом «концепту» является слово «понятие». Некоторые ученые характеризуют понятие «концепт», использующееся в научной среде, как зонтиковый термин, так как слово соотносится с объектами исследования различных областей знания и закрывает терминологически свободную нишу сразу в нескольких науках: в лингвокультурологии, лингвокогнитологии, когнитивной психологии. С.Г. Воркачев утверждает, что активно использоваться термин начал с 1990-х гг. «...выстояв в конкурентной борьбе с такими претендентами, как “лингвокультурема”, “мифологема”, “логоэпистема”» [Воркачев 2005, 22].

Категория концепта исторически восходит к деятельности Пьера Абеляра (1079-1142), которым в философию впервые был введен термин «концепт». Концепт, по мнению философа, формируется речью, тогда как речь. в свою очередь, осуществляется не в сфере грамматики, а в пространстве души со всеми присущими ей духовными практиками и способностями человека. Интерес представляет идея П. Абеляра о диалогичной природе концепта: мыслитель считает, что концепт при своем формировании предполагает участие другого субъекта (слушателя, читателя), актуализируя смыслы в ответах на его вопросы [цит. по: Неретина 1994].

Однако в этом первичном использовании термина «концепт» данное слово

не совпадало с современным значением «понятие». Как отмечает С.С. Неретина, П. Абеляр подразумевал предельно субъективную сущность, связанную с языковыми структурами только опосредованно через речь. Формирование такого концепта в сознании происходило под влиянием не логики и абстрагирования, но чувственного опыта и воображения. Это определенная форма «схватывания» смысла, «связывание высказываний в одну точку зрения на тот или иной предмет при определяющей роли ума, преобразующего высказывания в льнущую к Богу мысль» [Неретина 1994, 141].

В двадцатом веке термин «концепт» был введен в лингвистику в 1928 г. С.А. Аскольдовым, который считал основной функцией концепта «индивидуальное представление заместителем всего родового объема», трактуя понятие в формате «общего» в противоположность «субъективному». В его работах мы находим следующее определение концепта: «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов 1997, 269].

Мысль о том, что концепт – это инструмент обобщения реальности в ее многообразии, нашла свое дальнейшее развитие в науке и философии. Современные исследователи, делая обзор мнений разных авторов, отмечают, что в течение двадцатого века концепт считался фрагментарным единством, отсылающим к определенной множественности субъектов, их взаимоотношений, взаимопредставлений [Прима 2009]. Включая в свое значение идею обобщенного понятия, сегодня термин «концепт» все же не имеет однозначного толкования. Как показывает анализ теоретического материала, данный факт является нормой для научных сфер: «Период утверждения термина в науке непременно связан с определенной произвольностью его употребления, размытостью границ, смешением с близким по значению и/или по языковой форме терминами» [Карасик, Слышкин 2001, 75]. Полисемантность термина дает основание интерпретировать его как

объект множества научных исследований. Лингвистическое понимание концепта оформилось на основании сосуществования нескольких гуманитарных отраслей знания: философии, лингвистики, логики, культурологии и литературоведения; понятийный аппарат когнитологии, семантики лингвокультурологии также широко использует этот термин. По мнению некоторых ученых, сложность определения термина объясняется тем, что у него есть содержание (существенные признаки), но не ясен объем [Зиновьева 2003]. Другие исследователи считают, что терминологические неточности в использовании этого слова возникают потому, что его употребление стало модным и частым, что и приводит к многочисленным неточностям, противоречиям и теоретическим недоразумениям [Попова, Стернин 1999]. Эту же точку зрения поддерживает В.В. Красных, говоря, что не все ученые, использующие такие термины, как «концепт», «дискурс» и подобные им, берут на себя труд объяснить, что именно они имеют в виду под этими понятиями, и что, на их взгляд, стоит за самим термином [Красных 2003].

В попытке установить природу концепта С.Г. Воркачев в своих исследованиях пытался ответить на вопрос о том, что такое концепт концепта. Исследователь предполагал, что такой чистый эксперимент выявит саму суть идеи, и это в каком-то смысле оказалось верным: вопрос, как оказалось, не имел смысла, поскольку сущность понятия не относится к числу национально-специфических категорий, а понятие концепта и есть его определение, таким образом, семантика концепта сводится к нулю [Воркачев 2002].

Из вышесказанного делается обоснованный вывод о большом количестве определений понятия «концепт» в современной лингвистике, и именно поэтому мы считаем, что имеет смысл привести основные определения, данные в рамках разных исследовательских направлений. Так как понятие зародилось в философских исканиях, нам представляется важным начать с философского подхода к дефиниции концепта. Современная философия трактует концепт как

«содержание понятия в отвлечении от языковой формы его выражения, актуализирующее отраженную в понятии онтологическую составляющую этого понятия» [Новейший философский словарь 1999, 331].

Персоналистские философии двадцатого века много внимания уделяют такому ракурсу рассмотрения учения, как основная идея. Данная категория интерпретируется нами сродни концепту, который в чистом виде появился в философии постмодерна, где речь – это система актуализации ассоциаций и импликаций говорящим и интерпретации этих ассоциаций и импликаций слушающим. Многие философы считают, что концепт – это «поле распространенных в пространстве суггестивных знаков» [Прохоров 2008, 32].

Отечественная философия последних десятилетий демонстрирует определенные контексты, в которых авторы оперируют термином «концепт»: в 1970–1980-х гг. Р. Павиленис, понимая концепт как смысл, способ представления объекта в мысли, отмечал, что усвоить смысл – значит построить некоторую структуру из уже существующих концептов, используемых в качестве интерпретаторов. В целом Р. Павиленис занимался поисками ответов на вопросы о том, как возможно усвоение и понимание языка, какую роль он играет в построении концептуальной картины объективной действительности, каково значение индивидуальной концептуальной системы [Павиленис 1983]. При том, что работы Р. Павилениса привлекли к себе много внимания, термины «концепт» и «концептуальная система» не были использованы методологами, поскольку в эти годы в отечественной философии и методологии, по-видимому, не было явной потребности в таких терминах или они использовались в иных, формализованных значениях [Прима 2009].

Другие приверженцы философского подхода (Н.Н. Болдырев, В.В. Колесов и др.) понимают концепт как первоначальный смысл. К примеру, В.В. Колесов утверждает, что концепт есть «чистый смысл, не обретший языковой формы, это первосмысл, первообраз, архетип, константа и т. д.» [Колесов 2000, 56]. У

Н.Н. Болдырева концепты представляют собой те «идеальные, абстрактные единицы, смыслы, которыми человек оперирует в процессе мышления» [Болдырев 2000, 23]. Концепт здесь рассматривается как автономная составляющая, существующая в сознании человека вне зависимости от речевой деятельности.

В трактовке Н.Д. Арутюновой концепты – это «понятия жизненной философии, ...закрепленные в лексике естественных языков и обеспечивающие стабильность и преемственность духовной культуры этноса» [Арутюнова 1993, 5]. Концепты в таком понимании представляют собой единицы обыденного философского сознания, они культурно значимы, аксиологически окрашены и мировоззренчески ориентированы.

С самого начала функционирования концепта в философских понятийных системах в нем выделяются те элементы, которые – в большей или меньшей степени – присутствуют потом во всех терминологиях, включающих его в качестве базового элемента. Таким образом, концепт в философском понимании – это совокупность субъективных представлений о действительности, в центре которых находится человеческое сознание, объединяющее элементы действительности и языкового знака.

Последователи логического подхода (А. Черч, Г. Фреге, В.А. Лукин, Л.О. Чернейко и др.) рассматривают концепт как элемент сознания, некий образ, способный синтезировать знания из различных областей. А. Черч под концептом понимает «способ семантического представления понятийного содержания какого-либо имени» [Черч 1960, 19]. Если перенести это деление на абстрактные объекты – понятия-универсалии и духовные ценности, являющиеся гипостазированными свойствами и отношениями неограниченно широкого и никак не определенного класса предметов действительности, то выяснится, что в конечном итоге подобные концепты – это «безобъемные понятия, сугубо мысленные конструкты, поскольку денотатно они соотнесены с “пустым

множеством” объектов. Подобно содержанию “фантомных понятий”, концепты предметно присутствуют лишь в сознании субъекта мысли» [Воркачев 2002, 14-15].

Схожую точку зрения представляет Л.О. Чернейко, считая, что концепт – это «конструкт, репрезентирующий ассоциативное поле имени, но не сводимый к нему» [Чернейко 1995, 80]. Однако автор не рассматривает концепт как отдельный вид абстрактных имен [Чернейко 2001]. Почти так же понимает содержание данного понятия В.А. Лукин, давая концепту следующую дефиницию: «...сформулированный (воображаемый) как собирающий, вбирающий в себя содержание множества форм и являющийся их началом (“зародышем”))» [Лукин 1993, 63]. Структурализм всех этих научных мнений можно резюмировать определением Д.С. Лихачева, который под концептом понимал «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [Лихачев 1993, 6].

В нашей работе такой подход, безусловно, поможет структурировать изучение эмпирического материала, однако мы не можем полностью присоединиться к описанным выше идеям. Данное исследование предполагает насыщенность концепта смыслом, и в этом плане нам ближе трактовка Г. Фреге, который являлся последователем математической логики, но объяснял концепт с точки зрения семантики, подчеркивая разницу между несколькими разновидностями смыслов имени. Термин «концепт», по мнению ученого, обозначает содержание понятия, что делает данный термин синонимичным «смыслу», в то время как «значение» становится синонимом «понятия» [Фреге 1977, 46]. Значение слова – «это тот предмет или те предметы, к которым это слово правильно, в соответствии с нормами данного языка, применимо, а концепт – это смысл слова. В науке о культуре термин “концепт” употребляется, когда абстрагируются от культурного содержания, а говорят только о структуре, так же, как и в математической логике» [Степанов 1997, 42].

На подобную точку зрения в своих исследованиях опирается В.Н. Телия, полагая, что концепт – это продукт человеческой мысли, но при этом явление идеальное, а не специфическое, и, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструкт, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание [Телия 1996].

Таким образом, рассмотрение интерпретации понятия «концепт» со стороны логики демонстрирует две точки зрения: концепт как формальная структура для заполнения смыслами и значениями (в разных исследованиях по-разному соотносящихся между собой) и концепт как смысл, вкладываемый в конкретное понятие, его сигнификативное ядро. Нам ближе вторая точка зрения, при том, однако, что анализ языковой репрезентации исследуемого концепта будет предполагать структурно-семантические операции со смыслом и его языковыми формами, концепт будет формальной генерализующей смысл единицей. Исходя из этого, можно сделать вывод, что логическая трактовка концепта не полностью соответствует исследовательским потребностям данной работы. Однако в современной науке существуют другие подходы к пониманию термина.

Как известно, функционирование языка опирается на психологические механизмы, поскольку язык является важнейшим звеном в накоплении, сохранении и воспроизведении знания. Знание само по себе и есть взаимодействие человека с окружающим миром, приведенное в систематизированную, категоризированную форму, и, конечно, категоризировать его без языка не представляется возможным. С другой стороны, основу всякого опыта составляют восприятие и память, следовательно, изучение познания и языка невозможно без учета особенностей перцептивных процессов, которые исследуются в рамках психологии. Однако взаимодействие лингвистов и психологов с самого начала наталкивалось на серьезные преграды

в силу того, что методы, используемые этими науками, сильно отличались.

При этом некоторые психологические идеи сильно повлияли на лингвистику: младограмматизм, возникновение психолингвистики, а также появление когнитивной лингвистики являются результатами взаимодействия этих двух гуманитарных дисциплин. Психолингвистика и когнитивная лингвистика, возникшие в 1980-х гг., заимствовали, например, идеи гештальтпсихологии, хотя адаптированы они были именно лингвистами, прежде всего Дж. Лакоффом [Маслова 2006].

В.В Литвинова резюмирует, что для современных представителей психологического подхода (А.П. Бабушкин, Е.С. Кубрякова и др.) концепт предстает в виде ментальной категории, некой психической сущности, и ученые интерпретируют его как единицу оперативного сознания [Литвинова 2009]. Ментальная категория, по А.П. Бабушкину, представляет собой «дискретную единицу оперативного сознания» [Бабушкин 1996, 95]. Она отражает предмет реального или идеального мира. Согласно исследователю, концепт присутствует в национальной памяти носителей языка в виде вербально обозначенного явления, что обеспечивает хранение полученных знаний и их передачу от человека к человеку и от поколения к поколению. Концепт является «ментальной репрезентацией, которая определяет, как вещи связаны между собой и как они категоризуются» [Там же, 16]. Стоит подчеркнуть еще раз, что важную роль при этом играет человеческая психика – память, мышление, опыт. Е.С. Кубрякова считает, что концепты – это «единицы сознания и информационной структуры, отражающей человеческий опыт» [Кубрякова 1996, 90].

При таком подходе концепты необязательно имеют вербальную природу, некоторые из них представлены в сознании картинками или образами. С точки зрения В.Я Мыркина, концепт – «блок знаний, представляющий собой совокупность конкретно-образных (зрительных, слуховых, вкусовых,

тактильных, обонятельных), понятийных (в том числе ценностных), прототипических, гештальтных, фреймовых, сценарных и прочих элементов в психике человека» [Мыркин 2002, 47].

В отличие от этого мнения, с позиций психолингвистики концепт представляется как «именованная информема», некая информационная целостность, присутствующая в национальном культурном сознании, прошедшая первичный семиозис и осознаваемая языковой личностью как инвариантное значение семантического поля [Бабушкин 1996]. Так, А.А. Залевская дает следующее определение: концепт – это «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистической теории» [Залевская 2001, 39].

Психологический подход к концепту предполагает построение определения вокруг понятия ментальности, сознания. Г.В. Токарев трактует понятие как «глобальную, многомерную единицу ментального уровня» [Токарев 2000, 13]. Эта обобщенная дефиниция находит детализацию в научных мнениях Н.Ф. Алефиренко и Г.И. Берестенева. Н.Ф. Алефиренко определяет концепт как «когнитивную (ментальную) категорию, квант знания, сложное, жестко не структурированное смысловое образование описательно-образного и ценностно-ориентированного характера» [Алефиренко 2002, 17]. В понимании Г.И. Берестенева концепт есть «категориальная ментальная репрезентация, “относительно структурированная”, не имеющая “собственного плана выражения”, поскольку значение концепта гораздо богаче значения входящих в него лексем» [Берестенев 1997, 48].

Таким образом, понятие «концепт» определяется с позиций

психологических исследований как ментальная сущность в совокупности структурных характеристик, и способов возникновения, и компонентов реальности (абстрактных и конкретных).

Проанализировав данные подходы, можно резюмировать, что понятие «концепт» пришло из философии, логики, психологии, которые, взаимодействуя между собой, стали частью когнитивной лингвистики и сформировали основной подход к рассмотрению концепта – лингвокогнитивный.

Концепт является важнейшим объектом исследования в когнитивной лингвистике. Наличие категории совокупности смыслов, обозначенных словом, а также анализ соотношения этого смысла и самого слова говорят о том, что данная область знаний в целом должна представлять основные смыслы, которыми живет тот или иной народ. В этом мы полностью согласны с В.А. Масловой, которая утверждает, что когнитивная лингвистика нацелена на моделирование картины мира, на моделирование устройства языкового сознания [Маслова 2006].

Весомый вклад в развитие отечественной когнитивистики внесли работы таких ученых, как Н.Д. Арутюнова (1993), Е.С. Кубрякова (1996), В.Н. Телия (1996), Д.С. Лихачев (1997), З.Д. Попова, И.А. Стернин (1999) и др. Они постоянно подчеркивали значение «человеческого фактора» в языке, а также тесную связь лингвистики с философией и психологией. Так, Е.С. Кубрякова дает следующее определение: когнитивная лингвистика – это «лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформировании информации» [Кубрякова 1996, 53].

Всю когнитивную деятельность человека можно рассматривать как познание, то есть развитие умений ориентироваться в мире. Для выполнения

такой задачи человек, в первую очередь, должен научиться сравнивать объекты познания, видеть их сходство и различие, и именно такую функцию выполняет набор концептов в человеческом сознании. Концепт как лингвокогнитивное явление – это «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и мозга» [Кубрякова 1996, 90].

Кроме структуризации сознания, Е.С. Кубрякова подчеркивает и обобщение концептами всей картины мира, отраженной в человеческой психике [Там же]. Работы когнитивистов трактуют концепт в целом как глобальную идею. З.Д. Попова и И.А. Стернин называют это «идеальными сущностями, которые формируются в сознании человека». Источником этих сущностей ученые называют следующие мыслительные сферы: 1) чувственный опыт; 2) операции человека с предметами, его предметную деятельность; 3) мыслительные операции человека с другими концептами, часто приводящие к возникновению новых концептов; 4) языковое общение; 5) самостоятельное познание значений языковых единиц [Попова, Стернин 1999].

В свете анализа возникновения концепта необходимо отметить, что Е.С. Кубрякова моделирует один из главных принципов человеческого познания. Этот принцип представляет особый интерес. Согласно ему, выбор перспективы рассмотрения любого объекта может быть изменен, причем позиция наблюдателя может смениться на противоположную. Такой принцип получил название «принципа контейнера» или принципа обратимости позиции наблюдателя [Кубрякова 1996]. Важность этой идеи для теории концепта сложно переоценить. Сам концепт не является автономной сущностью, возникающей из словарного значения лексемы. Концепт – это результат взаимодействия смысла слова (в том числе и коннотативного) и набора

реальных денотатов, абстрактного сигнификата, опыта говорящего и других субъектов дискурса. Вероятно, можно утверждать, что концепт – это уникальное явление, связывающее вербальную и экстралингвистическую составляющие не только на уровне речевого общения, что справедливо и для понятия «дискурс», но и на уровне лексем, морфем и синтаксем. Это означает самую непосредственную связь языка и окружающего мира.

Другие сторонники лингвокогнитивного подхода (Бабушкин 1996; Попова, Стернин 2006) подчеркивают коллективность, общность понятия «концепт» и говорят о национальном когнитивном сознании и национальной концептосфере. Концепт в их понимании – это «любая дискретная содержательная единица коллективного сознания, отражающая предмет реального или идеального мира, хранимого в национальной памяти носителей языка в виде познанного субстрата» [Бабушкин 1996, 66]. Данный подход развивает понятие национального концепта. В.В. Красных пишет, что это «самая общая, максимально абстрагируемая, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию, подвергшаяся когнитивной обработке идея “предмета” в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» [Красных 2003, 268].

Таким образом, кроме традиционного понятийного аппарата лингвистики, когнитивная лингвистика оперирует такими категориями, как сознание, разум, знания, когниция, вербализация, картина мира. Все эти феномены тесно связаны с ключевым понятием – концептом, посредником между реальным миром и ментальными образами, инструментом вербализации их взаимодействия. В нашей работе данная позиция находит полное отражение, так как принципиальными критериями при работе с эмпирическим материалом являются ориентация на национальную картину мира и воссоздание характеристик коллективного сознания. Основным механизмом работы с концептом выбран лингвокогнитивный подход, представляющий собой

обработку вербального представления обобщенных смыслов в виде отдельных семантических компонентов.

Еще одним важным условием, которое соблюдается в нашей работе, является интегрированность концепта в окружающий мир: социум, культуру. Это нужно для того, чтобы анализ концепта представлял не только внутреннюю информацию (психологическую, сконцентрированную на индивидууме-субъекте), но и внешнюю – ориентированную на ситуацию, в которой концепт актуализируется. Исходя из этих предпосылок, кажется необходимым исследовать концепт с позиций лингвокультурологии. Данного подхода придерживались А. Вежбицкая (1997), С.Х. Ляпин (1997), Ю.С. Степанов (1997) и др., рассматривающие концепт в качестве посредника между человеком и культурой. Как известно, лингвокультурология – это «наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [Маслова 2001, 28]. Таким образом, концепт связан не только с внутренним миром человека, как это утверждают лингвокогнитивисты, но и с экстерьером, созданным благодаря этому внутреннему миру. Все это было зафиксировано вербально, как и зафиксированы в языке непосредственные проявления ментальной деятельности.

Лингвокультурологическое определение концепта можно найти в словаре Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры»: это «как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не “творец культурных ценностей” – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее». Концепты – «предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [Степанов 1997, 40-41]. В этом определении концепт фигурирует как результат взаимодействия человека и культуры. Человек приобщается к культуре с общепринятым

пониманием того или иного концепта и вкладывает в него свой жизненный, культурный, социальный опыт.

Понятие лингвокультурного концепта (лингвоконцепта) включает в себя «вербализованный культурный смысл» [Воркачев 2005, 24]. План содержания такого концепта включает два ряда семантических признаков: первый – это семы, скрепляющие лексико-семантическую парадигму и образующие его понятийную основу; второй представлен семантическими признаками, которые отмечены лингвокультурной, этносемантической спецификой и связаны с ментальностью носителей языка либо с менталитетом национальной языковой личности [Воркачев 2005].

Такая точка зрения на концепт также близка нашему исследованию. Так как это второй подход к понятию, который, по нашему мнению, важен для трактовки феномена концепта в определенном дискурсе, интерес представляет сравнительный анализ лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Такой анализ производит Т.А. Чубур, выделяя основные различия между подходами (далее: лингвокультурологические принципы – когнитивные принципы):

1) акцент на теоретическое осмысление концептов – акцент на выявление их культурно-ценностной информации;

2) концепт как способ хранения культуры в сознании человека – концепт как единица сознания;

3) описание концептов в виде феноменов культуры – описание структуры и содержания концепта, типов концептов, корреляции между языковыми номинациями и концептуальными структурами и др.;

4) сопоставительный характер исследований – исследования на материале одного языка [Чубур 2011, 7-8].

Итак, лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к пониманию концепта вполне совместимы в исследовании: ментальная сущность – это индивид, который является частью социума, и продукты ментальной

деятельности народа являются его культурой. В.И. Карасик отмечает, что эти подходы различаются лишь векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию [Карасик 2002]. Однако, изучив эти два подхода в сравнении, мы предполагаем, что, обращаясь к роли концепта в культуре той или иной национальности, мы уделяем больше внимания когнитивным моделям, которые дают возможность выразить эту ценность. Таким образом, подход к понятию «концепт» в нашей работе можно охарактеризовать как лингвокогнитивный с элементами лингвокультурологии.

Принимая точку зрения лингвокогнитивистов и лингвокультурологов на этот феномен, мы предлагаем следующее рабочее определение концепта: способная к выражению в языковой форме единица сознания, обусловленная когнитивным опытом индивида и влиянием его социального окружения, отражающая возведенную в коллективную ментальность специфику компонентов национальной картины мира.

2.2 Структура и типология концептов

Концепт является сложным образованием, поэтому вопрос о его структуре является дискуссионным, и представители различных лингвистических школ освещают структуру концепта по-разному.

В ходе исследования нами было выделено несколько основных моделей для описания структуры концептов: послойная (Ю.С. Степанов 1997); покомпонентная (В.И. Карасик 2006); полевая (З.Д. Попова, И.А. Стернин 2006); фреймовая (О.Н. Прохорова 2005, Н.Ф. Алефиренко 2006).

Послойная модель предполагает, что в структуре концепта присутствуют три слоя: 1) активный слой – основной признак, воспринимаемый всеми

представителями данной культуры; 2) пассивный слой – дополнительный признак, актуальный для некоторых социальных групп; 3) внутренняя форма, или этимологический признак, открываемый лишь исследователями [Степанов 1997]. Таким образом, послойная структуризация опирается на субъектные отношения внутри концепта.

Покомпонентная структуризация предполагает такое же деление на слои, однако трактовать их предлагается в качестве концептов различного объема. Активный слой – неотъемлемая часть общенационального концепта; пассивные слои принадлежат концептосферам отдельных субкультур; «внутренняя форма концепта для большинства носителей культуры является не частью концепта, а одним из детерминирующих его культурных элементов» [Карасик 1992, 3]. В более поздних работах В.И. Карасика (2002, 2009, 2010) концепт понимается уже как сложное ментальное образование, в составе которого выделяются понятийная, образная и ценностная составляющие, которые соответственно обозначают концептуальные признаки объекта, наглядное чувственное представление и комплекс эмоционально-оценочных суждений об объекте. Такие варианты структуризации содержания концепта, на наш взгляд, соответствуют целям исследования концепта лингвокогнитивистами, так как структура ориентирована на когнитивную способность субъекта создать и воспринять концепт.

З.Д. Попова и И.А. Стернин (2006) выделяют в структуре концепта ядро, ближнюю и дальнюю периферию, что соответствует градуированным участкам поля концепта. Структура же концепта в понимании лингвистов выглядит следующим образом: «1) образ (чувственно воспринимаемая информация об объекте); 2) информационное содержание («минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее существенные отличительные черты концептуализируемого предмета или явления»); 3) интерпретационное поле (совокупность признаков, интерпретирующих основное содержание концепта)»

[Попова, Стернин 2006, 77].

Мы разделяем сложившееся в лингвистике мнение, что именно интерпретационное поле концепта представляет особый интерес для исследователя. Эту позицию можно проиллюстрировать словами Е.А. Зацепиной: «...интерпретационное поле как составляющая концепта отличается неструктурированным характером и включает оценки, ценностное отношение к концепту, трактовки содержания концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием, т.е. рациональное и эмоционально-оценочное осмысление образа, информационного содержания и энциклопедических признаков концепта» [Зацепина 2007, 138].

Таким образом, полевая структура концепта имеет много общего со структурой значения слова: можно проследить эквивалент денотативного и коннотативного значений, а также имплицитно представленные в семантике слов ассоциации, интерпретации конкретного индивидуума в зависимости от прецедента и когнитивного или социального опыта и т.д.

Для описания фреймовой структуры концепта необходимо осветить позиции ученых, подразделяющих содержание концепта на ядерный и периферийный слои. В ядерном компоненте, по мнению Г.Г. Слышкина, содержится наиболее важная информация о концепте, тогда как периферийный слой состоит из нескольких ассоциативных рядов, при этом ряд, включающий частые ассоциации, располагается ближе к ядру [Слышкин 2000]. Здесь мы также можем проследить прямую связь с семантической структурой лексем. О.О. Ипполитов считает, что «ядро концепта – совокупность прототипических когнитивных слоев с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы; более абстрактные признаки образуют периферию концепта» [Ипполитов 2005, 102]. В.А. Маслова, описывая концепты, также различает ядро и периферию концепта; по ее мнению, ядро – это «словарные значения той или иной лексем. Именно материалы толковых

словарей предлагают исследователю большие возможности в плане раскрытия содержания концепта, в выявлении специфики его языкового выражения». Периферия же – «субъективный опыт, различные прагматические составляющие лексем, коннотации и ассоциации» [Маслова 2006, 58].

Особый интерес представляет схема структуры концепта, разработанная М.В. Пименовой. Исследователь полагает, что основной единицей концепта является признак. В связи с этим в сознании не существует жестко организованной структуры концепта, но есть сложный набор признаков, значимых в рамках конкретной темы для определенной культуры (Пименова 2004). Таким образом, структура концепта представляет собой «совокупность обобщенных признаков, необходимых и достаточных для идентификации предмета или явления как фрагмента картины мира. ...Реконструкция структуры концепта осуществляется путем наиболее полного выявления возможных признаков, которые могут быть объединены по общей для них видовой или родовой ассоциативной характеристике» [Пименова 2004, 158].

Развивая тему необходимости формирования фреймовой структуры концепта, следует обратить особое внимание на то, что существует методика описания концепта через пресловутое выделение признаков, формирующих его структуру. Согласно методике описания концептуальных признаков, исследование проходит в несколько этапов:

- этимологический анализ (через историю значения находятся основные признаки концепта);
- компонентный анализ слова-определения концепта и синонимического ряда слов (выделяются детальные признаки концепта);
- анализ метафорической сочетаемости слова (выделяются образные признаки);
- формирование групп признаков концепта для определения структуры (Агиенко 2006).

В рамках такого анализа структуры концепта некоторыми учеными применяется прием построения фрейма. Эта форма структуризации предполагает более четкую организацию и удобство восприятия информации. В подтверждение эффективности этого подхода В.Н. Телия полагает, что «концепт – это всегда знание, структурированное во фрейм» [Телия 1996, 96]. Вышеприведенные позиции исследователей позволяют сделать вывод, что фреймовая структура концепта является наиболее привязанной к языковой составляющей концепта в каждом элементе структуры. При этом, в отличие от других вариантов структуризации концепта, фреймовая структура предполагает потенциально одинаковую важность каждого из выделяемых фреймов, и только их дальнейшее смыслонасыщение, происходящее посредством анализа идеи концепта, приводит их в соответствующую смысловую иерархию.

Итогом описания концепта является его моделирование. Под лингвокогнитивным моделированием концепта понимается упорядоченное, структурированное описание содержания концепта в когнитивных терминах. Лингвисты, занимающиеся вопросами моделирования концепта, пришли к выводу, что для эффективного использования информации о структуре концепта на практике для работы с эмпирическим материалом необходимо выполнить три взаимодополняющие процедуры:

1. Описание макроструктуры концепта (отнесение выявленных когнитивных признаков к образному, информационному или интерпретационному слою, а также установление их соотношения в структуре концепта).

2. Описание категориальной структуры концепта (выявление иерархии когнитивных классификационных признаков, концептуализирующих соответствующий предмет или явление, и описание концепта как иерархии когнитивных классификаторов).

3. Описание полевой организации концепта (выявление и описание

когнитивных признаков, составляющих ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию концепта, и представление содержания концепта в виде полевой структуры) [Шевченко 2007].

Таким образом, нами были рассмотрены четыре основные модели формирования структуры концепта. Независимо от выбранной модели анализа и структуры, рассмотрение которой соответствует конкретным целям исследования, необходимо отметить что структура концепта является подвижной и обладает способностью к взаимодействию с другими концептами. В своем исследовании мы считаем, что у концепта нет четкой жесткой структуры, внутренняя составляющая концепта всегда индивидуальна и зависит от условий формирования концепта в сознании конкретного народа и даже конкретной личности. В описании же концепта мы следуем принципу комбинации вышеобозначенных структурных моделей, так как для получения объективного результата необходимо рассмотреть концепт с разных сторон как объемное образование,

Работая с концептами в рамках лингвистических исследований, современные исследователи, кроме структуризации самой категории концепта, провели несколько разноформатных классификаций феномена «концепт». Сделано это было, несомненно, для того, чтобы четче определять формат работы с конкретным концептом и чтобы представлять природу концептосферы в целом. Как мы убедились ранее, концепт – довольно сложное и неоднозначное образование, которое в зависимости от ситуации и подхода к его определению может совершенно по-разному проявлять себя. Признаки, по которым можно выделить концепт, определяются каждым ученым по-своему, однако мы, вслед за С.Г. Воркачевым (2004), начали с рассмотрения следующих критериев как основных:

- 1) «номинативная плотность»;
- 2) «семиотическая плотность»;

3) «переживаемость» – концепты не только мыслятся, они переживаются, они – предмет эмоций, симпатий и антипатий;

4) «коммуникативная релевантность»;

5) этимологическая память.

Выделенные критерии помогают в рассмотрении конкретных видов концептов, хотя стоит отметить, что единой, принятой в современных лингвистических науках классификации концепта не существует. В данной работе нами выделяются некоторые виды концептов, которые наиболее часто рассматриваются в научной литературе.

Первыми рассматриваемыми нами примерами типологии являются вербализованные и невербализованные концепты. Такое подразделение предпринято на основе анализа формы выражения концепта. Вербализованные концепты считаются устойчивыми: они имеют конкретный набор языковых средств вербализации. Невербализованные концепты исследователи называют неустойчивыми или нестабильными, что означает отсутствие более или менее постоянных средств их вербализации. Невербализованный концепт может со временем перейти в разряд вербализованных в случае, если возникнет необходимость регулярно обозначать входящие в его смыслы языковые единицы и носители языка будут постоянно идентифицировать концепт в речи. И.А. Стернин и Г.В. Быкова считают, что необходимо рассмотреть два типа вербализованных концептов: 1) номинированные концепты – концепты, имеющие стандартное общеизвестное языковое выражение словом или фразеосочетанием; 2) неноминированные концепты – концепты, не имеющие стандартного общеизвестного языкового выражения [Стернин, Быкова URL].

Логично предположить, что такая классификация автоматически делит концепты на общеизвестные и редкие: в случае, если смысл постоянно фигурирует в речи в связке с определенными языковыми средствами, устанавливаются прочные ассоциативные связи, и при простом упоминании

концепта люди понимают, о чем идет речь. Во втором же случае отсутствие вербального прецедента предполагает объяснение или демонстрацию концепта, не фигурирующего в общем социальном или культурном фоне. Представляется, что такими концептами могут быть новаторские изобретения, научные открытия или новые мысли и идеи.

В этой связи лингвисты вводят понятие коммуникативной релевантности концепта, которая обусловлена частотой употребления его языковой репрезентации и важностью самого смыслового содержания для процесса коммуникации. При этом данное понятие, как и вербализованность или невербализованность, напрямую не влияет на реальность его существования в сознании как единицы мышления. З.Д. Попова и И.А. Стернин утверждают, что в сознании существует большое количество невербализованных концептов, а значительная часть концептов индивидуального сознания вообще не подлежит вербализации [Попова, Стернин 2007].

Похожую по смыслу классификацию предлагает А.В. Рудакова. Исследователь различает актуальные и неактуальные концепты, опираясь на частоту и регулярность их актуализации. Как и в предыдущей классификации, речь здесь идет о прагматике концепта. Концепты коммуникативно релевантны, они регулярно вербализуются, они нужны для мышления и коммуникации. Неактуальные концепты редко вербализуются и нужны в основном для мышления [Рудакова 2004]. Таким образом, кроме контраста частоты использования, данное разграничение подчеркивает функциональное различие концептов, а именно: выполнение ими коммуникативной функции как базовой (первый случай) и актуализацию когнитивной и гносеологической функций как основных.

Л.Н. Венедиктова анализирует другие типологии вербализированных концептов, которые она называет «языковленными». Такие концепты могут типологизироваться с точки зрения «1) их лингвистического оформления

(лексические, фразеологические – А.П. Бабушкин, Н.Н. Болдырев); 2) дискурса как среды их языкового существования (обиходные, художественные и научные – В.И. Карасик); 3) их актуальности для всех наций, для социальных групп (универсальные, этнические, групповые, индивидуальные – Д.С. Лихачев)» [Венедиктова 2004, 8].

Опираясь на результаты исследования, можно утверждать, что связь с вербальными средствами выражения, активирующими концепт через языковые знаки, является одной из основных характеристик в определениях концепта. В лингвистических и смежных с ними дисциплинах особо отмечается, что существует языковая единица или единицы, которые выражают концепт, и, если существуют их синонимичные варианты или разные способы выражения, исследование устанавливает тенденцию выражения ими концептуального значения в наиболее полном объеме. В этом случае речь идет о моделировании концепта языковыми средствами. В этой связи закономерным представляется тот факт, что многие классификации концептов строятся на таком критерии, как степень вербализации и частоты речевой актуализации.

Еще одним частотным критерием для типологии концептов является социальный фактор, а именно: характеристики субъектов различных дискурсов, коммуниканты, которые в процессе общения актуализируют концепт. В.И. Карасик представляет в своем исследовании деление концептов на этнокультурные, социокультурные и индивидуально-культурные [Карасик 2002]. С.Г. Воркачев определяет концепты как индивидуальные, групповые и национальные, объясняя их существование социальной структурой общества, состоящего из личностей, которые образуют социальные группы, принадлежащие к конкретному народу. В концептосферах любого из упомянутых слоев общества, по словам ученого, «индивидуальные и национальные концепты специфически модифицируются» [Воркачев 2006, 9].

Групповые концепты формируют определенное, свойственное только

конкретной группе восприятие концепта. При этом группы могут быть возрастными, гендерными, профессиональными и т.д., и каждая группа подразумевает определенные условия, модифицирующие предполагаемую концептосферу в отношении тех или иных задействованных в ней концептов. Безусловно, социальные группы, выделенные по разным признакам, перекрещиваются между собой, а значит, интерпретации концептов в сознании (как индивидуальном, так и коллективном) нельзя назвать вакуумной средой исследования, и для «проверки» чистоты анализа ученые прибегают к изучению концептов в картине мира отдельно взятой личности. Такие индивидуальные признаки концепта выявляются преимущественно в ходе психолингвистического эксперимента; также их определяют по индивидуальным высказываниям.

Кроме того, существует понятие индивидуальных концептов, которые, сформировавшись в сознании, существуют самостоятельно. Под самостоятельностью в этом случае, вслед за В.В. Литвиновой, мы понимаем тот факт, что существование концепта после его возникновения не зависит от нашей воли: мы не можем сознательно, волевым усилием элиминировать тот или иной концепт из нашей памяти, из нашего сознания. При этом человек, безусловно, влияет на структуру и роль концепта в его сознании и памяти, модифицируя его в когнитивных процессах [Литвинова 2009].

Национальный концепт – «самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая идея “предмета” в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» [Красных 1998, 130].

Национальные концепты формируются в результате взаимодействия индивидуальных концептов, поэтому национальные концепты шире индивидуальных по содержанию. Как и в случае с групповыми концептами, при рассмотрении национальных концептов нельзя отрицать фактор их

взаимодействия с концептами других типов, их участия в формировании единой концептосферы. Однако национальные концепты, в отличие от групповых и индивидуальных, формируют еще и национальную концептосферу, что выводит их на этнографически значимый уровень.

Ученые отмечают, что подобная классификация – свидетельство способности концептов к различной степени абстрагирования. Образ, составляющий содержание концепта, подвергается определенной стандартизации. Совокупность всех концептов на каждом из уровней формирует соответственно индивидуальную (личностную), групповую и национальную картину мира, при этом общенациональная концептуальная картина мира соответствует концептосфере народа. Один и тот же концепт может обладать различными концептуальными признаками на каждом из уровней. Содержание национальных концептов становится доступным благодаря анализу семантики языковых и речевых единиц [Бусурина 2005].

Существует еще одна разновидность концепта – культурный концепт, который является важным компонентом национально-специфической картины мира. Концепты культуры наиболее полно исследованы и теоретически описаны в работах Д.С. Лихачева (1993) и Ю.С. Степанова (1997). Исследования концептов культуры занимают важное место в изучении концептосферы с точки зрения лингвистики и смежных дисциплин (лингвокультурология, этнолингвистика); такие работы рассматривают значение концепта с точки зрения его места в системе ценностей, функций в жизни человека, этимологии языковых средств его репрезентации.

В контексте концептов культуры можно рассмотреть мировоззренческие, эмоциональные, текстовые, художественные концепты. Концепты мировоззрения связаны с деятельностью сознания человека. За основу исследователями взято определение концепта, данное А. Вежбицкой: «Объект из мира “Идеальное”, имеющий имя и отражающий определенные

культурнообусловленные представления человека о мире «Действительность»» [Вежбицкая 1999, 215]. Мировоззренческие понятия индивидуальны и в то же время социальны, каждый из них отражает национальную специфику определенного социума, но при этом является универсальной сутью для человечества в целом.

Эмоциональные концепты по своим характеристикам очень похожи на предыдущую группу, и поэтому многие исследователи не выделяют их в отдельный класс по причине недостаточности типологических различий. Однако ученые, исследующие этот тип, опираются на субъективные аспекты восприятия действительности, находящие отражение в языковой системе. Выделение эмоциональных концептов позволяет более детально исследовать сферу психической активности человека, эмоциональный фон личности, влияние эмоций на сознание, когнитивную деятельность и даже на мировоззрение человека. А. Вежбицкая предлагает построить толкование эмоциональных концептов на так называемых семантических примитивах, словах, которые «были бы интуитивно понятны и не являлись бы сами именами эмоций или эмоциональных состояний» [Вежбицкая 1997, 326]. Таким образом, эмоциональный концепт выражается не только денотативным значением лексемы, но во многом зависит от коннотаций, импликаций, ассоциаций, стоящих за текстом или вербальной составляющей речи.

В данном разделе мы описали структуру концепта, что представляется необходимым для работы с конкретными концептами и моделирования концепта в практической части исследования. Кроме того, в этом разделе были описаны некоторые типологии концептов, важные своими контрастивными характеристиками в рамках лингвокогнитивного подхода с элементами лингвокультурологического анализа.

2.3 Понятие фрейма в современной науке

Инструменты исследования реальности в когнитивной лингвистике включают, кроме концептов, такие единицы, как фреймы. Т. ван Дейк считает, что фрейм – это «структура знаний, сформировавшаяся вокруг некоторого концепта, с которым и ассоциируется основная, типичная и потенциально важная информация» [Дейк 1989, 16]. Таким образом, базовое понимание фреймов сводится к стереотипным ситуациям, часто воплощающимся сценариям реальности.

Сам термин «фрейм» стал использоваться в научной среде после того, как его применил американский ученый М. Минский в работах, посвященных исследованиям искусственного интеллекта и других проблем цифровой репрезентации информации (1974). Идея основана на мотиве экономии усилий и структуризации знаний, что напрямую связано с восприятием и мышлением. Лингвокогнитивные же исследования адаптировали это понятие для обозначения формы хранения и переработки информации в человеческом сознании.

Как и концепт, фрейм является неоднозначным научным феноменом в силу того, что когнитивная лингвистика находится на этапе развития, и понятийный аппарат ее пока не строго фиксирован. Кроме того, существуют различные точки зрения ученых на само понятие фрейма и его соотношение с понятием концепта и другими базовыми понятиями когнитивной лингвистики, такими как «скрипт», «сценарий» и др. В данном подпункте мы предпринимаем попытку проанализировать трактовку понятия «фрейм» и найти наиболее эффективный формат работы с фреймом как информативным элементом, используемым для описания концепта и картины мира в целом.

Обобщая подходы к изучению сознания и речевой деятельности с помощью фрейма, мы полностью согласны с точкой зрения О.В. Соколовой,

которая резюмирует, что в лингвокогнитологии разграничиваются «фрейм как структура знания и фрейм как структура представления знания» [Соколова 2007, 236]. В данном случае речь идет о том, что фрейм как научный термин имеет два основных значения, и в случае изучения фрейма как структуры знания ученые обращаются к «языку-феномену», а для изучения фрейма как структуры представления знания – к «языку-конструкту» [Там же]. В рамках данной работы нас особенно будет интересовать моделирование концептов, то есть использование фреймов-единиц, составляющих определенную сферу сознания.

При этом нам необходимо рассмотреть подходы к изучению фрейма более детально: сама идея ментальной структуры знания перекликается с понятием «концепт», поэтому необходимо принципиально разграничить эти два термина хотя бы на уровне частных исследований, а также выявить тенденции, которые формируются в этом направлении в науке в целом.

Детальное изучение позиций различных ученых делает обоснованным утверждение, что концепт и фрейм находятся в родо-видовых отношениях, причем исследователи соглашаются в том, что любой фрейм является концептом, но не каждый концепт можно назвать фреймом. К вариантам специфических черт фрейма разные исследователи относят разные характеристики. Так, Н.В. Волосухина указывает на то, что фрейм – это «широко используемый лексический концепт», таким образом, признаки распространенности и формата выражения концепта признаются решающими при трактовке его принадлежности к фреймовым структурам [Волосухина URL]. Опираясь на первую классификацию концепта (вербализированные-невербализированные), приведенную нами в предыдущем разделе работы, можно заключить, что фрейм – это вербализованный, частотный концепт. Н.Н. Болдырев указывает, что фрейм – единица, которая 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 2004, 29]. В данном случае критерием различия является структуризация; раскрывая это понятие, ученый описывает сложную структуру концепта как условие фреймовой конструкции на базе этого концепта: «фрейм – это объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой “пакет” информации, знания о стереотипной ситуации» [Болдырев 2001, 36]. С этим мнением согласен М.В. Никитин, который также называет фреймом сложный концепт. Различие между этими двумя научными позициями в том, что М.В. Никитин под сложностью подразумевает искусственно созданную иерархию концептов-элементов и концептов-структур (фреймов), а не внутреннюю структуру семантических единиц, составляющих сложное структурное значение – природу концепта [Никитин 2004].

Специфичными и характерными для фрейма качествами исследователи называют доминирование во фрейме стабильных, типизированных признаков [Соколова 2007], в отличие от субъективной природы концепта, который включает в себя и индивидуальные признаки, характерные для мировоззрения определенной личности. Кроме того, фрейм считается более жесткой структурой, фиксированной ментально и лингвистически. Присоединяясь к этому утверждению, отметим все же, что существует противоречащая ему теория концептуальной интеграции (концептуального смешения). Данная теория была представлена американскими лингвистами Ж. Фоконье и М. Тернером, утверждавшими, что любое функционирование дискурса – это развертывание мыслительных пространств, в результате чего постоянно образуется новое пространство с новыми характеристиками и исходными условиями для дальнейшей когнитивной деятельности. Согласно этой теории, фрейм рассматривается как динамическая структура с «активными зонами», фиксированные признаки которой могут легко прийти в движение [Ковальчук

2011]. Однако многие исследователи, признавая несомненную заслугу этой теории и считая ее классикой когнитивной лингвистики, полагают, что правильнее объяснять перемены, происходящие в рамках ментальных и дискурсивных процессов, адаптацией существующего знания к новым ситуациям, а не созданием концептуально нового знания [Глебкин URL]. Мы полностью согласны с тем, что в концептах существуют фиксированные элементы, а во фреймах они составляют скелет структуры, который является универсальным для коллективного сознания той или иной социальной общности; в противном случае само выделение фреймов и их идентификация были бы практически невозможны.

При рассмотрении различий фрейма и концепта интерес также представляет мнение И.А. Тарасовой: фрейм – это «когнитивная структура более высокого порядка, чем концепт, как тип взаимодействия между концептами, способ (форма) организации ментального пространства» [Тарасова 2004, 42]. Развивая идею ментальной структуры, можно утверждать, что фрейм может представлять знание из любой сферы жизни человека, группы людей, общества, народа, а также выражать общечеловеческие категории.

Безусловно, как и в случае с концептом, восприятие фрейма и работа с ним зависит от языковых средств его представления. Языковые явления, связанные с функционированием фреймов в речи и сознании, не ограничены каким-то одним уровнем языка: они включают лексемы (тематически сгруппированные, охватывающие в том числе и терминологические области), фраземы и синтаксемы. Функционирование всех этих единиц рассматривается в речевых ситуациях, от ситуативной коммуникации до процесса перевода текста с одного языка на другой.

Представители российской лингвистической традиции демонстрируют два подхода к трактовке фрейма, весьма показательные для понимания отношений фрейма и концепта. Первый подход – лингвокогнитивный, его представителями

являются А.Н. Баранов (1990а), Е.С. Кубрякова (1996), З.Д. Попова, И.А. Стернин (2007) и др. Эти ученые считают фрейм типом концепта, что совпадает с мнением, приведенным в вышеупомянутых исследованиях фреймов. Лингвокультурный же подход, заявленный нами как важный для целей данной работы, трактует фрейм как каркас концепта, и его представители (В.И. Карасик (2001), В.В. Красных (2001), Г.Г. Слышкин (2000), В.Н. Телия (1996) и др.) обращают внимание на связь фрейма с лингвокультурой и с конкретным концептом.

Анализируя работы о структуре такого сложного понятия как фрейм, мы обнаружили большее единство мнений, чем в вопросе структуры концепта. Вероятно, это связано с тем, что фрейм воспринимается исследователями как более структурированный феномен. Мы присоединяемся к формулировке Н.Ф. Алефиренко: структура фрейма состоит из сети узлов и терминалов, которые обычно располагаются на двух уровнях. Верхние уровни фрейм-структуры содержат концептуальную информацию интенционального характера, нижние (терминалы) – вариативную информацию, привязанную к той или иной коммуникативно-прагматической ситуации. Узлы или слоты, как облигаторные компоненты, характеризуются речевой (ситуативной) зависимостью и поэтому могут быть выражены в языке разными способами [Алефиренко 2005]. Слоты могут быть заняты как национально-культурными, так и общемировоззренческими компонентами в виде определенного набора языковых средств. Кроме того, исследователи полагают, что фреймы не являются произвольно выделяемыми фрагментами знания, а организованы вокруг концепта.

О.Н. Прохорова выделяет такие важные свойства фреймов, как:

- 1) способность к взаимопроникновению;
- 2) структура, позволяющая фокусировать внимание человека на одной из частей фрейма;

3) стереотипное, типизированное представление в сознании человека некоторой ситуации [Прохорова 2005].

Развертываясь во времени, узлы фрейма представляют своего рода сценарии определенных ситуаций. В этой связи в лингвокогнитологии существуют понятия схемы и сценария (скрипта). Понятие «скрипт» соотносится с понятием «концепт»: в первом случае нас интересует дискурсивная реализация ментального образования, его проявление в поведении, его алгоритм, во втором случае мы обращаем внимание на фрагментированное переживаемое знание, ассоциативные связи этого ментального образования, его специфику в индивидуальном, групповом и этнокультурном сознании. Термин «сценарий» очень близок по смыслу к термину «скрипт». Сценарий понимается как разновидность фрейма, фиксирующего события в виде смены кадров [Карасик 2009].

Связь понятий фрейма и сценария при любой трактовке не может отрицаться учеными; в нашем представлении эти две когнитивные категории различаются способом актуализации смысла, а именно представляют статичный концепт (фрейм) и динамичный концепт в виде предикативно обогащенной ситуации (сценарий). Сценарий представляет собой «концептуальную структуру для процедурного представления знаний о стереотипной ситуации или стереотипном поведении» [Баранов 2001, 18]. Интересно, что по С.А. Жаботинской, фрейм как концептуальная структура предполагает возможность его преобразования в сценарий при переходе в динамичное состояние, когда терминальные узлы и слоты функционируют в действии [Жаботинская 1992]. Учитывая потенциальную динамику во многих понятийных единствах, можно предположить, что все свойства и отношения компонентов понятия действительно формируют разные ситуации, ключевыми моментами которых оказываются перемены состояний, действия, преобразующие структурные фреймы концепта в сценарии.

Разграничение фрейма и схемы изложено, например, Ч. Филлмором: фреймом ученый считает «специфическое лексико-грамматическое обеспечение, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в схемах» [Филлмор 1998, 65]. Схемой как единицей более высокого уровня называется «...одна из концептуальных систем или структур, которые соединяются в нечто единое для категоризации действий, институтов и объектов» [Там же, 67].

Термин «фрейм» употребляется в разных контекстах. Н.В. Волосухина выделяет несколько ситуаций в научном контексте, в которых фрейм обозначает иерархически организованную структуру данных, упоминая лексический, терминальный, понятийный, лингвистический, текстовый, классификационный и концептуальный фреймы [Волосухина URL].

Лексический фрейм обозначает предмет или явление и представляет собой по А.А. Уфимцевой, «...совокупность языковых (лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [Уфимцева 1986, 97]. Как и понятие, и поле, фрейм характеризуется сложной структурой, компонентами которой являются ядро (смысл, основная идея) и связки (семантические единицы, соединяющие смысловые единства). Важнейшей характеристикой лексического фрейма ученые называют его сложную структуру, которая, как нам видится, обусловлена не только неизученными до конца механизмами вербализации, но и комплексным, неоднозначным в интерпретации составом «понятия» как такового.

Анализируя структуру фрейма, Е.Г. Белявская выделяет в нем два основных понятийных уровня: уровень «внешней семантики» (признаки-связки, которые позволяют фреймам, относящимся к одному лексическому полю, быть определенными как родственные) и уровень «сущности значения»

(«максимально обобщенное, схематизированное представление о концептуальном основании значения, выделяющее в значении наиболее важные, узловые моменты») [Белявская 1991, 83-84]. Для описания второго уровня фрейма лингвисты используют термин «когнитивная модель», что представляется справедливым, так как основа лексического фрейма – это номинация, соотносящаяся с единством сем, обозначающих данную лексему. Субъекты коммуникации соотносят данный лексический фрейм с одним и тем же понятием, представленным в сознании этих субъектов одним или несколькими фреймами. Если адресант использует незнакомый лексический фрейм, адресат может по контексту соотнести его с синонимичными фреймами, уже сформированными в его языковом сознании.

Рассматривая вопрос о формировании и восприятии фреймов, Е.Г. Белявская объясняет, почему потенциальный адресат может воспринимать фрейм подвижно, фиксируя внимание не на строгом смысловом единстве, но на важных, позволяющих ему поддерживать коммуникацию частях фрейма. Причиной этого является такое явление, как «фокусировка». Как утверждает исследователь, данная возможность работает в двух направлениях: «Во-первых, ... смещение фокуса является по сути дела переходом к родственному фрейму (внутри комнаты от стола к окну). Во-вторых, представляется вероятным, что в рамках одного фрейма человек может концентрировать внимание на том или ином его участке в зависимости от экстралингвистической ситуации» [Белявская 1991, 29-30].

Когнитивная модель является принципиальным понятием в лингвокогнитологии. Принимая за основное суждение тот факт, что язык является отражением когнитивных процессов, ученые полагают, что языковые процессы репрезентируют мыслительный процесс, и язык становится когнитивным феноменом. Трактовки содержания понятия «когнитивная модель», представленные у отечественных и зарубежных ученых, имеют

незначительные различия. В отечественном языкознании это модель понимания текста как результат обработки его языковых данных [Караулов 1987]. За рубежом когнитивную модель иногда понимают как модель характеристики процесса категоризации в естественном языке [Lakoff 1982]. В первом случае речь идет об интерпретации лексических фреймов, в нашем понимании, это более общий подход к проблеме, так как, кроме процесса категоризации, данная трактовка включает и концептуализацию компонентов текста.

Говоря о категоризации, Е.С. Кубрякова отмечает, что этот процесс «...направлен на объединение единиц, проявляющих сходство в том или ином отношении, но обязательно – при сличении этих единиц с концептом, принятым за основание самой категории» [Кубрякова 2004, 319]. К этой трактовке можно добавить, что в процессе объединения единиц либо создается новая категория, либо объекты присоединяются к уже существующей в сознании группе единиц человеческого опыта. Но в любом случае основным явлением, вокруг которого строятся когнитивные процессы, является концепт, а его изучение во многих случаях более эффективно с позиций его структуры, то есть с точки зрения фрейма.

Исходя из анализа существующих в лингвокогнитивной рубрике работ, мы делаем вывод, что изучение когнитивной модели, лежащей в основе конкретного фрейма, предполагает не только направленность на общие тенденции и выявление ряда лексических единиц, репрезентирующих семантический посыл этой модели, но и фиксирование отклонений от модели. Например, многие исследователи работают с периферийными значениями лексических единиц, которые не входят в базовый для этой лексемы фрейм. Результат таких работ является развитие теории вторичной номинации, увеличение знаний о процессе метафоризации, который также является когнитивным процессом.

Делая вывод о полифункциональности понятия «фрейм» и

полисемантической самого термина, мы склонны рассматривать его как один из инструментов, которыми когнитивная лингвистика оперирует при реконструкции языковой картины мира. Кроме того, это еще и инструмент, помогающий в решении лингвокультурологических задач: в раскрытии национальной специфики картины мира конкретного народа, для чего используется сравнительно-сопоставительный анализ фреймов разных языков. Наряду с концептом, сценарием, скриптом, гештальтом и другими понятиями, фрейм является средством изучения природы и функционирования человеческого сознания посредством анализа его языковых проявлений. Вопрос выбора инструмента анализа из данного списка определяется природой анализируемого материала.

В трудах Е.В. Лукашевич представлена весьма интересная схема исследования фреймов и концептов: «...в научных описаниях фреймовая структура чаще представлена иерархически: вглубь от верхних уровней к нижним, глубинным уровням, а концепт изображается больше в виде полевой модели с ядром и периферией» [Лукашевич 2002, 71]. Таким образом, эти структуры используются для изучения форм представления разной информации. Один и тот же концепт как смысловая единица картины мира может быть исследован как целое, например, для изучения влияния концепта на определенную социальную среду, и наоборот, для анализа процесса интеграции концептов в новую среду в силу социальных тенденций, возникновения новых концептов и, таким образом, развития института знания и изменения когнитивных процессов. В таких случаях исследователями необходимо проанализировать концепт как единый сгусток смысла в совокупности принципиальных для решаемого вопроса компонентов, и ученые фокусируются на понятии как концепте и работают с его полевой структурой.

В случае же, если целью исследования является детальная реконструкция концепта как структуры, вопрос его формирования и происхождения, различия

репрезентации одного концепта в разных культурах, выявление лакун и других особенностей их структуры, более эффективным представляется рассмотрение фрейма концепта.

2.4 Социокультурный аспект формирования концептов и фреймов

2.4.1 Языковая картина мира

Многие ученые определяют концепт и фрейм как единицы, сгустки, модули другого, более глобального феномена. Этот феномен обозначают терминами «культура», «сознание», «концептосфера» и т.д. На наш взгляд, принципиальным признаком этого образования является его социальная природа. Все, что представляет собой окружающую среду концепта и основу для его появления, сводится, как показывает анализ лингвокогнитивных и лингвокультурологических исследований, к обществу и его сознанию (как коллективному, так и индивидуальному). Индивидуальное сознание личности, безусловно, обладает огромным специфическим потенциалом для отличия от сознания другого человека. Однако при этом не существует более сильного влияния на человеческую картину мира, чем воздействие общества, в котором этот человек существует: семья, другие социальные группы, национальная принадлежность формируют большую надстройку, которая моделирует сознание, восприятие и другие когнитивные процессы человека, создают картину мира – коллективную и индивидуальную.

Для изучения картины мира необходимо получить доступ к информации, находящейся в сознании личности или социума. Для этого когнитивные исследования используют языковую репрезентацию сознания – языковую картину мира, состоящую из языковых средств представления концептов, фреймов, схем и других единиц когнитивных формаций. Языковая картина мира – одна из наиболее часто изучаемых тем в современной лингвистике,

которая стала активно рассматриваться с 1960-х гг. в рамках семиотики при исследовании первичных моделирующих систем языка и вторичных систем (фольклора, поэзии, кино и т.д.). Проблема языковой картины мира отражена в научных работах таких ученых, как Ю.Д. Апресян (1993), А. Вежбицкая (1997), В.А. Маслова (2006), Е.С. Яковлева (1994) и др.

В современном понимании термин «картина мира» может рассматриваться с философской, лингвистической и культурологической позиций. Данное понятие в языкознании впервые ввел Л. Витгенштейн, описывая языковое представление и структурирование человеческого опыта. Вслед за ним философ М. Хайдеггер заявил, что в выражении картины мира мир выступает «как обозначение сущего в целом» [Хайдеггер 1986, 89]. «Под этим словом подразумевается и основа мира независимо от того, как мыслится ее отношение к миру, ...основной процесс нового времени есть покорение мира как картины. Слово картина означает теперь конструкт опредмечивающего представления» [Там же, 97].

Под картиной мира в лингвистике принято понимать «совокупность знаний и мнений субъекта относительно реальной или мыслимой деятельности», а под языковой картиной мира – «отраженные в категориях языка представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности в ее соотношении с человеком» [Катермина, Матяшева 2012, 228].

Языковая картина мира (далее ЯКМ) отражает восприятие человеком действительности и, являясь продуктом сознания, создается в процессе возникновения в сознании субъекта концептов и одновременного взаимодействия сознания и языка. По мере трансформации мира, ЯКМ тоже изменяется. С позиции О.А. Леонтович, язык служит той линзой, через которую преломляется действительность. Концепты и фреймы представляют собой как раз линию перелома, и через них происходит вербализация предметов и

явлений, за счет чего они приобретают явные очертания и занимают свое место в системе человеческого мировидения [Леонтович 1997]. Как считает В.А. Маслова, языковая картина мира и есть совокупность знаний общества, запечатленных в языковой форме [Маслова 2001]. По сути, в этой трактовке речь идет о наборе концептов, собранных в единую сферу когнитивно-лингвистических феноменов, отражающих отрезки реальности социума.

Такая позиция говорит о чрезвычайной важности языка для образования картины мира. Как отмечают многие ученые, язык является сложным общественным феноменом. Он служит средством человеческой коммуникации и находится в постоянном движении. Можно сказать, что язык и языковая картина мира в частности – это зеркало общества. Развитие общества отражается в возникновении фреймов и объединении лексем в фреймы, а также в присоединении слов к уже существующим фреймам; в объединении фреймов в более абстрактные концепты; в постепенной вербализации концептов, существующих в сознании в виде схем, образов, и категоризации этих концептов и их компонентов во фреймы. Так, Э.А. Каракулина считает, что общественные отношения и социальные тенденции априори определяют изменения, которые неизбежно влекут за собой лексические инновации и преобразования в языке [Каракулина 2011].

Социум, объединенный одним языком, состоит из личностей, обладающих сложным, но как бы приведенным к общему знаменателю внутренним миром, определенным отношением к окружающему миру, к самому себе и себе подобным. При этом функцией языка в этом обществе как раз является оформление концептуального образа мира. В.В. Катермина уточняет, что каждый новый носитель языка формирует свое видение мира не столько самостоятельно и не столько в рамках личного опыта, сколько в рамках закрепленного концептом опыта его языковых предков, который представлен, например, в мифах и архетипах; усваивая этот опыт, мы лишь пытаемся его

применить и слегка усовершенствовать. Следовательно, языковые единицы, формирующие фреймы и концепты в целом не просто называют культуру, но и сами развиваются в культуре [Катермина 2005].

Учитывая эти тенденции к генерализации с позиций коллективного сознания и общего исторического и когнитивного опыта, ученые все же отмечают, что механизм создания уникальной картины мира опирается на несколько другие факторы, которые скорее специфичны, чем типичны для всех представителей концептосферы. Отмечается, что создание концептов осуществляет мыслящий человек, носитель языка, который воспринимает окружающую действительность и на основе своих впечатлений создает систему представлений о мире. По мнению Л.Н. Юсовой, картина мира – это «образ мира, преломленный в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [Юсова 2003, 315]. Таким образом, одним из факторов является индивидуальность психического мира человека. Примечательно также, что каждый язык как социальный инструмент выражения национального сознания имеет свой способ концептуализации мира. Вторым основным фактором, закладывающим отличие картины мира разных людей, является язык, на котором эти люди говорят.

Итак, язык является как социальным понятием, так и когнитивным, и все рассмотренные нами выше факты подтверждают, что концепты формируются на основе социального фона. Важно понимать, что общество, говорящее на определенном языке, создает не только ментальные образы в сознании, но и материальные продукты сознания. Кроме того, в результате оформления концептов в сознании и в языке в процессе общения понятия становятся частью аксиологической системы конкретного общества. Имеется в виду, что на любой стадии формирования и закрепления концепта общество производит его оценку в рамках сложившейся системы ценностей. Материальные и ценностные активы

общества являются культурой данного общества, и концепты, следовательно, можно считать единицами культуры, а их вербализацию – знаками культуры. Таким образом, рассматривая лингвокультурный аспект формирования концептов в паре с социолингвистическим, стоит остановиться на взаимодействии языка и культуры.

Концепт часто интерпретируется учеными как связующее звено между языком и культурой, как то, посредством чего выражается и фиксируется ментальная деятельность человека. Концепт является неотъемлемой частью языковой картины мира. В этой связи М.В. Пименова дает определение языковой картины мира, подчеркивая важность вербализованных единиц картины мира – концептов: «это сложившаяся давно и сохранившаяся донине национальная картина мира, дополненная ассимилятивными знаниями, отражающая мировоззрение и мировосприятие народа, зафиксированная в языковых формах, ограниченная рамками консервативной национальной культурой этого языка» [Пименова 2007, 15].

По В.В. Катерминой, культура – это «совокупность абсолютных ценностей, создаваемых человеком, это выражение человеческих отношений в предметах, поступках, словах, которым люди придают значение, то есть система ценностей – это одна из важнейших сторон культуры» [Катермина 2005, 48]. В данном определении подчеркнута упомянутая нами аксиологичность культуры, что напрямую связано с концептуализацией мыслей и понятий. В другом определении подчеркивается ментальная основа культуры: это «та часть картины мира, которая отображает самосознание человека, исторически видоизменяющегося в процессах личностной или групповой рефлексии над ценностно значимыми условиями природного, социального и духовного бытия человека» [Рубцов 2009, 161]. Безусловно, будучи ментальной единицей бытия и отражением реальности в сознании, концепт напрямую связан с процессами рефлексии человека и общества. Таким образом, можно сделать вывод, что

концепт является инструментом создания культуры: как понятийное образование он определяет содержание культурного наследия и его аксиологическую сторону, как языковое явление делает возможным вербальные формы выражения культуры и человеческое взаимодействие в процессе культурного развития.

Безусловно, специфика национальных концептов влияет на своеобразие культуры народа. У каждого народа есть свои, только ему присущие традиции и обычаи, от бытовых ритуалов и поверий до этикета, свой особый менталитет со специфическими категориями. Мы присоединяемся к мнению О.Г. Прохвачевой, которая полагает, что «...культура – не есть нечто абстрактное, одинаковое для всех народов, а то, чем они отличаются друг от друга, что воплощает национальный дух, национальное своеобразие народа» [Прохвачева 1996, 41]. Таким образом, деятельность человека играет основную роль в развертывании культуры. Исследователь подчеркивает, что наиболее важными разновидностями деятельности в социокультурном смысле являются мыслительная и языковая: язык «... впитывает в себя своеобразие, поэтому для выявления культурных особенностей того или иного народа мы обращаемся к его языку» [Там же, 41].

Соотношение феноменов «язык» и «культура» крайне сложно, поскольку язык является одновременно и частью культуры, и средством ее выражения. Культура – это совокупность концептов, а язык и речь – сферы, в которых концепт воплощается. Лингвокультурология опирается на идею о кумулятивной (накопительной) функции языка, благодаря которой в нем (в том числе и в форме концептов) хранится и передается опыт народа, его мироощущение и мировоззрение. Язык, согласно этой концепции, «есть универсальная форма первичной концептуализации мира и рационализации человеческого опыта, выразитель и хранитель бессознательного стихийного знания о мире, историческая память о социально значимых событиях в человеческой жизни»

[Костин 2005, 24].

Как отмечает Е.И. Кукушкина, семиотическая общность культуры и языка способствует тому, что они обладают сходными функциями: коммуникативной (обмен социально значимой информацией); кумулятивной (накопление и хранение знаний); адаптивной (обеспечение согласованности с окружающим миром); директивной (воздействие и преобразование реальности); регулятивной (упорядочивание поведения человека в обществе) и продуктивной (освоение и преобразование действительности) [Кукушкина 1984]. Мы также считаем важными когнитивную и прагматическую функции языка, которые находят свое отражение во многих дефинициях языковой картины мира. Миропонимание ЯКМ представляет собой «интерпретативно-творческий акт постижения, что оказывает воздействие на человека – на его мировосприятие, культуру, социальное поведение, убеждение, мнение» [Диброва 1996, 3].

Из анализа охваченной нами научной литературы можно сделать вывод, что существует три подхода в изучении взаимоотношений языка и культуры. Первый подход описан в трудах В. Фон Гумбольдта и далее представлен его продолжателями Г. Штейном, Й.Л. Вайсбергом и др. Этими учеными было рассмотрено представление о том, что язык есть прямое отражение духовной силы нации, и ее формирование полностью зависит от того, какие смыслы передает язык и каким своеобразием он обладает в рамках передачи этих смыслов. «Если рассматривать языки в качестве основы для объяснения степеней духовного развития, то их возникновение следует, конечно, приписывать интеллектуальному своеобразию народа, а это своеобразие отыскивать в самом строе каждого отдельного языка» [Гумбольдт 1984, 69]. В рамках этой тенденции в трактовке роли языка Э. Сепир и Б.Л. Уорф разработали теорию, согласно которой реальный мир бессознательно строится на языковых нормах данного общества. Й.Л. Вайсберг подчеркивал, что интеллектуальная деятельность и язык являются единым целым и неотделимым

друг от друга, и народ закладывает в язык то, что представляется ему ценным [Вайсберг 1993]. В представленных теориях изучение культурного компонента языка выходит за рамки языковых реалий. Язык представляется не инструментом выражения общества, но тем, что дает толчок существованию общества. В то же время логично предположить, что первоосновой культуры является не язык и не концепт, но менталитет и глубокие слои психики, поведенческие реакции, характерные для конкретной национальности; кроме того, важен складывающийся из вышеупомянутых феноменов прецедент. Взаимодействие этих факторов и коллективного формата социальных практик, в которые погружаются формирующиеся понятия, создают основу для возникновения концепта и упрочения его в сознании народа.

Второй подход представляет собой изучение движения смыслов от реалий к словам (В.В. Ощепкова, Г.Д. Томахин и др.). Основным объектом исследования ученые выбирают языковые единицы, под которыми понимается речь как выразитель этнической общности национальной культуры или же речь в культуре [Ощепкова 1983]. Язык в представлении последователей этого подхода – это отражение жизни, истории этноса, культуры. В данном случае речь как раз идет о способности языка к концептуализации и категоризации понятий.

Третий подход в изучении языка сочетает оба направления: от реалий к словам и от поведенческих стереотипов к словам. Такая точка зрения отражает проблемы взаимозависимости между языком и культурой, и основным понятием является культурный компонент значения слова [Дмитриева 2007].

Итак, явления языка и культуры тесно взаимосвязаны, и в рамках лингвокультурологической парадигмы изучение одного явления не может протекать без исследования другого. Язык обуславливает культуру и вносит вклад в ее пополнение, а культура является источником развития языка, так как для постижения сущности вербализованных культурных концептов требуется

детальное изучение культуры и наоборот. Специфика взаимодействия национального языка и культуры может быть выражена в языковых картинах мира [Рубцов 2009].

Моделирование ЯКМ возможно за счет анализа входящих в нее концептов. Каждый концепт в пределах ЯКМ обладает культурным содержанием, за счет которого можно получить представления о культуре народа. В пределах ЯКМ существует ценностная картина мира, представленная совокупностью концептов, наделенных особой значимостью для представителей лингвокультурного сообщества и определяющих их ценностные ориентиры.

Таким образом, язык и культура взаимосвязаны настолько тесно, что образуют единое целое. Поэтому мы согласны с мнением И.А. Тарасовой, что к рассмотрению специфики аспектов картины мира можно подойти с двух позиций: «взяв за исходное культуру, языковое сознание членов определенной лингвокультурной общности (тогда в центре внимания оказывается образ мира) или взяв за исходное язык, анализируя факты межъязыковых расхождений через призму языковой системности (в этом случае говорят о языковой картине мира)» [Тарасова 2003, 20].

В результате, все рассмотренные нами виды картины мира, а также компоненты и факторы, влияющие на ее формирование, являются неотъемлемой частью ЯКМ как обобщенного понятия. ЯКМ отражает вербализованную систему стандартов, в которую входит культурный, национальный и индивидуальный способы отражения мира.

2.4.2 Понятие концептосферы

Термин «концептосфера» пришел в научный обиход из работ Д.С. Лихачева. Термин «концептосфера» помогает «понять, почему язык является не просто способом общения, но и неким концентратом культуры

нации, ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности» [Лихачев 1993, 287].

Е.Ю. Прохоров рассуждает о взаимосвязи терминов «концептосфера», «ноосфера», «биосфера», «сфера» и правомерности построения такого термина по аналогии с терминами экологических и биологических наук. Понятия «ноосфера» и «биосфера» имеют «геологическую» характеристику: они всеобъемлющи для Земли как «шара», и окружение шара есть «сфера». Причем биосфера и ноосфера имеют разную природу: первая есть данность; вторая – продукт определенной деятельности. Сам термин «сфера» в гуманитарных исследованиях является разумным и логичным, что подкреплено термином «семиосфера», который был введен в научный обиход до концептосферы [Прохоров 2008].

Ю.М. Лотман определяет семиосферу как «некоторое семиотическое пространство, в которое погружен любой отдельный язык, и только в силу взаимодействия с этим пространством он способен функционировать» [Лотман 1999, 165]. Ученый также проводит сравнение с биосферой: «если по аналогии с биосферой выделить семиосферу, то станет очевидно, что это семиотическое пространство не есть сумма отдельных языков, а представляет собой условие их существования и работы, в определенном отношении предшествует им и постоянно взаимодействует с ними» [Лотман 1999, 163].

Е.Ю. Прохоров в своих рассуждениях на данную тему приходит к выводу, что развитие системы терминов (техносфера, антропосфера, атмосфера, стратосфера и т.п.), «очеловеченное» термином «ноосфера», введенным В.И. Вернадским, включившим в эту систему человека и его деятельность, привело к возникновению таких «филологически изящных» терминов, как семиосфера и концептосфера – которые, однако, с точки зрения логики и формального понимания самого термина не только не проясняют сущность, но и запутывают ее [Прохоров 2008].

Многие ученые в своих исследованиях, кроме концептосферы, используют такие термины, как «концептуальное пространство» (Прохоров 2005), «концептуальная система» (Павиленис 1983), «концептуальная область» (Степанов 1993), считая эти понятия взаимозаменяемыми. Тем не менее, термин «концептосфера» широко распространился в современной концептологии, и получил множество различных определений. Так, по В.А. Масловой, концептосфера – это «совокупность концептов, из которых, как из мозаичных кусочков, складывается полотно миропонимания носителя языка. Богатство языка определяется не только богатством словарного запаса и грамматическими возможностями, но и богатством концептуального мира, концептосферой, в которой формируется национальная языковая личность» [Маслова 2004, 34].

З.Д. Попова и И.А. Стернин под концептосферой понимают картину, формирующуюся в результате когнитивной деятельности индивида и включающую как содержательное, концептуальное знание об окружающей действительности, так и совокупность стереотипных представлений народа, обуславливающих его сознание, восприятие окружающего мира и поведение в типичных ситуациях [Попова, Стернин 1999].

В.А. Маслова выделяет определенную структуру концептосферы. Ядром пространства выступают феномены, которыми обладают все члены общества, так называемая когнитивно-пропозициональная структура важного концепта. Такого же мнения придерживается Н.Ф. Алефиренко: феномены, являющиеся достоянием отдельного человека или небольшого круга людей, образуют периферию – ассоциативно-образные репрезентации [Алефиренко 2002]. В.А. Маслова выделяет отдельную «приядерную» зону – иные лексические репрезентации важного концепта, его синонимы и т.д. Ядро и приядерная зона преимущественно представляют универсальные и общенациональные знания, а периферия – индивидуальные [Маслова 2004].

Заслуживает внимания тезис Д.С. Лихачева о том, что «концептосфера

национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – ее литература, фольклор, наука, изобразительное искусство, она соотносима со всем историческим опытом нации и религией особенно» [Лихачев 1993, 282].

Мы считаем, что концептосфера может охватывать и совокупность концептов индивидуальной личности, и совокупность концептов определенной социальной группы, и народа, и так далее. Концептосферы, как утверждает Д.С. Лихачев, могут сочетаться: например, есть концептосфера русского языка, а в ней концептосфера инженера-практика, а в ней концептосфера семьи, а в ней индивидуальная концептосфера. При всем этом концепт является ключом к культуре [Лихачев 1993].

Для исследований, на наш взгляд, важно помнить, что национальная концептосфера включает в себя наивную картину мира языка, формирующую образную составляющую концептов. Эта образная система после определенной социальной обработки формирует аксиологическую систему менталитета, которая предполагает следование определенному культурному коду для того, чтобы социокультурное взаимодействие в рамках данной концептосферы проходило успешно. Эта сумма информации, как научной, так и бытовой, как истинной, так и ложной, формирует понятийную составляющую концептов [Слышкин 2000].

Концептуальная система включает знания человека о мире, организованные с помощью концептов. В ней обобщаются явления действительности, получается информация, устанавливается последовательность определения концептов в конкретном тексте. Концептуальная система адресанта участвует в порождении текста; в ней определяются цели, задачи сообщения, отношение к излагаемой информации, ее оценка.

Концептуальное пространство – «совокупность исторически сложившихся базовых структурных элементов организации человеческого бытия,

закрепленных в наборе семиотических сфер, именованных в наборе семантических сфер и обеспечивающих существование человека в реальном пространстве» [Прохоров 2008, 102].

Таким образом, мы приходим к выводу, что концептосфера представляет собой сложную ментальную структуру, которая отражает совокупность концептов в сознании человека, в семантической структуре языка и имеет индивидуальную, национальную окраску.

Способами представления знаний в концептосфере, или формами ментальной репрезентации, служат описанные нами выше когнитивные структуры (концепты, фреймы, сценарии, скрипты, схемы, семантические сети и т.д.). Рассматривая концептосферу как совокупность когнитивных структур, имеет смысл применить классификации концептов и обрисовать отличительные особенности концептосферы вербализованных концептов, называемой также концептосферой языка. Данный феномен считается в лингвистике сложной системой, образованной пересечениями многочисленных и разнообразных языковых структур, «которые “упакованы” в цепочки, циклы, ветвятся как деревья, образуют поля с центром и периферией» [Попова, Стернин 2001, 89]. Совокупность значений всех этих языковых средств называется семантическим пространством конкретного языка. Семантическое пространство служит связующим звеном между концептосферой, понимаемой при таком подходе как концептуальная картина мира, и ее языковыми репрезентациями, создающими языковую картину мира.

2.4.3 Социокультурное влияние глобализации на языковую картину мира

Социальная форма существования человека предполагает коллективизм, взаимодействие, динамику. Любое общество проходит в своем развитии определенные стадии, которые сменяют друг друга и частично модифицируют

сознание общества, оставляя след в концептосфере и культуре народа. В настоящее время развитие общества происходит одновременно с несколькими ключевыми процессами социальной и социокультурной природы, и их влияние на общественное устройство, восприятие миропорядка и поведение людей нельзя отрицать. К таким процессам современности относится, в первую очередь, глобализация.

Мировая история всегда развивается под влиянием регионализации, так как опыт конкретного общества всегда предопределяет его развитие. При этом в эпоху глобализации региональные процессы все чаще уступают место мировым тенденциям. Однако прежде чем перейти к влиянию глобализации как сравнительно нового социокультурного явления, имеет смысл определить специфику регионализации картины мира как противоположного процесса, так как лингвокультурология и когнитивная лингвистика, в рамках которых выполнено это исследование, не могут обойтись без данного понятия. А.М. Таймулин определяет регионализацию как «...тенденцию к формированию устойчивых региональных объединений... позиционирование региона как определенной целостности, характеризующейся выработанными в веках особыми формами симбиоза с природой, специфическими видами самообеспечения, общностью поведенческих черт, сложившихся в процессе адаптации людей в природной и социокультурной среде, что в совокупности квалифицируется как региональные особенности» [Таймулин 2011, 18]. Проявлением регионализации является особое внимание народа к сохранению национальной картины мира; оно выражается в бережном отношении к культуре, словесности и языку, вербализирующему национальные концепты. Регионализация мировой общественности – это явление, возникшее одновременно с явлением глобализации, так как именно глобализация является причиной перемен в социуме, определяющемся испокон веков национальной спецификой картины мира его членов.

Глобализация двадцать первого века проникает во все сферы общественной жизни: политику, экономику, культуру, образование. Т.А. Кильдибекова и А.С. Рябцева характеризуют глобализацию как «многочисленные социальные процессы общепланетарного характера» [Кильдибекова, Рябцева 2011, 949].

Е.Л. Кабахидзе дает глобализации следующее определение: «всеохватывающий и всеобъемлющий процесс интеграции мирового сообщества, взаимопроникновения мировых цивилизаций в условиях общих экономических, экологических, политических, социальных, духовно-нравственных процессов, определяющих современный исторический этап развития общественного сознания» [Кабахидзе 2014, 40].

Процессы глобализации предполагают постепенное развитие цивилизации на планете и взаимное проникновение культур, представленных человечеством. Конечно, такие процессы не могут не отражаться на языках, являющихся основами этих культур, на сознании, картине мира народов, принося как позитивные, так и негативные тенденции. С одной стороны, информационная и технологическая революции послужили предпосылками глобализации и сделали возможными многие прогрессивные явления общественной жизни, включая коммуникационные системы (мобильная и спутниковая связь, интернет), которые упростили взаимодействие в реальном времени людей, идей и капиталов из разных частей планеты. Кроме того, глобализация облегчила налаживание связей и обмен опытом представителей профессиональных, социальных и прочих групп людей, что отразилось на качестве информации, доступной конкретному индивиду, а также на эмоциональном фоне в мире, укрепляя дружеские связи разных народов.

В 2000 г. Международный Валютный Фонд выделил четыре основные характеристики глобализации: торговля и сделки, капитал и инвестиции, миграция и передвижение людей и распространение знания [Globalisierung, URL].

На этом фоне формируются социальные сети, являющиеся принципиально новой формой общественности. Образуются международные ассоциации и организации, объединяющие людей в достижении одной глобальной цели (такие как GreenPeace и др.). С другой стороны, исследователи тенденций глобализации предупреждают, что негативные последствия также имеют место: международные организации, координируемые по всему миру, могут служить криминальным целям (например, террористические организации).

А.Н. Чумаков приводит другие негативные последствия нарастающей глобализации: «Это, прежде всего, все увеличивающееся население планеты и усиливающаяся борьба за ресурсы и мировые рынки сбыта, нарастание антропогенной нагрузки на природу и изменение климата, а также перманентные волны «цветных» революций, различные формы международной преступности и т.п.» [Чумаков 2005, 430].

В научных кругах глобализацию изучают различные дисциплины: философия, геополитика, экология, а также многие междисциплинарные науки. Популярность этого понятия объясняется его концептуальным разнообразием и важностью практически в любом вопросе, касающемся современного общества. После того, как нами было подтверждена прямая связь концепта и его социально-культурного сопровождения, представляется необходимым рассмотреть влияние глобализации как социокультурной тенденции на формирование, существование и функционирование картины мира общества. Важно, однако, учитывать, что процесс взаимодействия глобализации и сознания двусторонний, то есть сознание не только попадает под влияние глобальных процессов, но и осмысливает их. Так, Н.М. Мамедов пишет: «Овладение процессами глобализации предполагает наличие мирового порядка, основанного на глобальном сознании, ...диалоге культур» [Мамедов 2004, 16].

В работах по лингвокультурологии термин «глобализация» используется для обозначения стремления к созданию единой мировой культуры

(цивилизации), а также для взаимодействия разных культур и их проницаемости друг в друга. Например, благодаря глобальной информационной сети Интернет во всем мире растет популярность ценностей западноевропейской и американской культур. Исследователи называют этот процесс «вестернизация» или «макдональдизация» [Кильдибекова, Рябцева 2011]. Такая глобализация предполагает не только перенос ценностей и адаптацию понятий из одной культуры в другую, но и реальную унификацию некоторых сфер жизни людей в разных странах (сферы потребления и развлечения особо подвержены глобализации, она также проявляется в бизнесе, производстве, образовании).

Говоря о том, что глобализация меняет ценностные установки и стиль жизни, мы имеем в виду, что она модифицирует картину мира, меняет и развивает концептосферу в определенном направлении, даже способствует затуханию некоторых национальных концептов. Это свидетельствует о тесной связи глобализации не только с лингвокультурологией, но и с когнитивной лингвистикой. Когнитивная лингвистика изучает языковые средства и то, как они отражают глобальные перемены в картине мира народа. Категоризация и концептуализация изменений в картине мира, произошедших в результате глобализации, не видна сразу, и вербализация этих процессов также занимает время. Но так как язык очень тесно связан с концептосферой общества, лингвисты могут выявить такие явления на фоне языковых тенденций.

Рассмотрение понятия «концепт» в этой главе показало, что в концептах ярче всего воплощается национальная картина мира. Условием же наличия такой картины мира является национальный язык. З.Д. Попова и И.А. Стернин считают, что когнитивной картиной мира можно считать совокупность концептосфер и заданных стереотипов сознания, формируемых культурой и выраженных на языке народа [Попова, Стернин 2007, 54]. Картина мира определенного народа влияет на восприятие этим народом окружающей действительности, и концепты, которые представляют собой отрезки

реальности, являются единицами этой картины. В этой связи многие ученые считают, что глобализация влияет на картины мира в сторону адаптации их друг к другу, так как современная социокультурная ситуация представляет необходимость взаимодействия различных сознаний.

В связи с тем, что проследить все эти феномены наука способна в основном только через языки, в когнитивной лингвистике возникает понятие языковой глобализации. Исследователи определяют языковую глобализацию как современный процесс активного взаимопроникновения языков с доминированием английского, причем этот процесс в первую очередь влияет на развитие картин мира, существующих на развитых языках [Кильдибекова, Рябцева 2011]. Языковую глобализацию также называют лингвистической глобализацией. Е.Л. Кабахидзе считает, что она выражается в значительном приросте людей, свободно владеющих одним или несколькими иностранными языками, и делает вывод о том, что это стало возможным благодаря возрастающей мобильности населения, а также международным образовательным программам [Кабахидзе 2014].

Взаимодействие языков происходит в результате контактов их носителей, и эти столкновения языковой картины мира и ее вербализованных компонентов оказывает влияние на структуру или словарь одного или обоих языков. Таким образом, заимствованная из другого языка лексика отражает факты социального взаимодействия различных этносов, социальные и культурные связи между языковыми группами. Лингвисты выделяют лексикологический пласт заимствований в словарной системе языка; среди заимствований ярким проявлением глобализации являются интернационализмы («...лексика общего происхождения, функционирующая в трех и более языках с одним и тем же значением, обычно оформленная в соответствии с фонетическими и морфологическими нормами данного языка» [Суюнбаева 2016, 180]). К ним относятся слова, выражающие понятия международного характера из области

науки, техники, политики, культуры, искусства. Характерной тенденцией глобализации является появление интернационального языка. Несколько раз в истории лингвистики создавались искусственные языки, предназначенные для межнационального общения: волапюк (И. Шлайер 1880), эдо (Л. Бофрон, Л. Кутюра, О. Есперсен 1907), эсперанто (Л.М. Заменгоф 1887). Реальность, однако, доказывает, что такие языки не находят своего применения: язык может функционировать только в естественно-потребностной среде, в контакте с другими языками и в реальных коммуникативных ситуациях. В.М. Алпатов приводит следующие факты, касающиеся международных языков: на определенном этапе развития человечества существовали единые языки для каких-то культурных ареалов: древнегреческий, латинский, церковнославянский, классический арабский, санскрит, древнекитайский и др.; они имели международный и межгосударственный статус, но довольно быстро исчезли с международной арены [Алпатов 2004]. С двадцатого века по настоящее время международным является английский язык, и в ходе глобализации он распространяется по всему миру как всеобщий второй язык. Все чаще социокультурные события в научных, производственных, творческих и других сферах проводятся на английском; он становится языком информационного мирового пространства.

Говоря о непосредственной связи концепта и процессов глобализации, необходимо отметить, что фактор глобализации необходимо принимать во внимание при изучении концептосферы и построении когнитивных моделей, фреймов.

В.М. Солнцев разделяет эту точку зрения, утверждая, что одним из возможных критериев для построения типологии концептов является степень их подверженности процессам глобализации. Для анализа данного явления ученый предлагает использовать авторскую системоцентрическую модель языка, в которой выделяются системообразующие, системоприобретенные и

системонейтральные свойства языка. Системообразующие концепты – концепты, денотат которых напрямую связан с глобализацией. Эти понятия определяют развитие всей концептосферы в целом, меняя фреймы и сценарии, связанные с основными процессами общественной жизни, ценностями, распространяющиеся в процессе глобализации. Сюда исследователь относит, например, торговлю, транспорт и др. Системонейтральные концепты – когнитивная категория, незначительно затрагиваемая глобализационным влиянием (базовые концепты культуры, представляющие глубинные основы менталитета, в силу прецедента устойчивые к глобализации: работа, труд и т.д.). Системоприобретенные концепты представляют собой среднюю позицию, для которой глобализация в некоторой степени важна (предоставляет, например, источник некоторых заимствованных компонентов). К этой группе относятся, например, концепты «бренд», «фаст-фуд», «толерантность» и т.д. [Солнцев 1971].

Связь глобализации и понятий «культура», «концептосфера», «концепт», «язык», «языковая картина мира» можно проследить в характеристиках глобализации, представленных учеными-социологами. А.Д. Богатуров упоминает последствия глобализации, напрямую связанные с лингвокогнитологическими понятиями. Во-первых, это объективное усиление проницаемости межгосударственных перегородок, что, несомненно, приводит к процессам миграции и иммиграции, контактам носителей разных языков, смешению этносов и картин мира, изменению концептосфер этих этносов. Во-вторых, это возрастание объемов, скорости и интенсивности потоков информации, услуг и человеческих ресурсов, а значит, обмен концептуальными категориями, по крайней мере, появление необходимости понимания и принятия концептов другой картины мира. В-третьих, формирование виртуального пространства электронно-коммуникационного общения, резко увеличивающего возможности для непосредственного приобщения индивида,

где бы он ни находился, к общемировым информационным процессам [Богутаров 1999, 32-34].

Н.М. Мамедов говорит о таких факторах, как:

1. Развитие информационных технологий. Этот фактор является средством изменения процесса общения.

2. Унификация характера человеческих потребностей, образа жизни людей, ценностей. Данная тенденция в принципе говорит об увеличении количества одинаковых концептов и образов в социумах с разными языками.

3. Формирование устойчивых инвариантных властных структур. Такие институты определяют нормы международного права и фиксируют экономические процедуры во всем мире.

4. Осознание геофизического и биотического единства нашей планеты. В связи с этим у разных этносов появляется единый повод для беспокойства. Пример — ухудшение состояния мировой экологии (появление «глобального экологического сознания»).

5. Распространение лингвистической глобализации, обозначенной нами выше [Мамедов 2010].

Таким образом, языковая картина мира является маркером мировых процессов глобализации. Исследование концептосферы, ее языковой формы, в частности состава лексико-семантических групп, наиболее подверженных изменениям в результате многочисленных заимствований, позволяет определить степень и направление описываемых процессов.

Важно, однако, помнить, что глобализация не приводит к принципиальным изменениям языковых картин и не создает принципиально новых концептов из целых существующих, но неравномерно влияет на отдельные фрагменты концептов и концептосферы.

Выводы

1. В данной главе нами было рассмотрено понятие концепта, формирование которого, как было выяснено, связано с познанием мира и формированием представлений о нем. Несмотря на разнообразие интерпретаций, многие исследователи утверждают, что концепт является ментальной категорией, основной ячейкой культуры в ментальном мире человека, отражающей лингвоменталитет определенного этноса. Таким образом, рассмотрение языка в рамках данного подхода позволяет лучше изучить ментальность народа, раскрыть его духовный потенциал.

2. Были проанализированы основные подходы к трактовке концепта и приведенные последователями этих подходов определения. Подходами, коррелирующими с концепцией данной работы, были выбраны лингвокогнитивный и лингвокультурологический, трактующие концепт как единицу когнитивного уровня, содержащую компоненты, связанные с понятием и значением. С точки зрения лингвокультурологического подхода, концепт – это факт культуры, и он содержит все, что делает его таковым: этимологию, аксиологическую оценку, ассоциации, абстракции. Рабочее определение было создано на стыке этих подходов: оно подчеркивает языковую форму выражения концепта, когнитивный опыт и влияние социального окружения индивида на создание концепта, а также национальную специфику, отражаемую концептами.

3. Структура концепта понимается в вариантах «ядро, базовые слои и периферия» и «слои»; также различается фреймовое и покомпонентное описание структуры. Структура концепта не является жестким образованием, и выбор модели описания структуры зависит от условий формирования концепта у исследователя, а также от задач конкретного исследования. Таким образом, в случае коммуникативной необходимости концепт может быть вербализован лексическими, фразеологическими, синтаксическими и другими способами, что

позволяет его моделировать.

4. Категория фрейма относится к когнитивным структурам, а именно структурам знания, как и понятия концепта, сценария и схемы. В отличие от концепта, фрейм структурирует знания о типизированной, стереотипной, тематически единой ситуации, то есть является концептом с фиксированными компонентами, которые существуют только в вербализированной форме. Фрейм представляет собой конвенциональную структуру, отражающую знания, принадлежащие всем или большинству членов социума. Признаки, которые делают фрейм узнаваемым этими членами общества, принадлежат к верхним уровням фрейма; нижние же уровни фрейма семантически связывают разные фреймы в лексическое поле.

5. Понятия языка и культуры связаны посредством концепта, и оба они являются социокультурными доминантами. Соотношение феноменов «язык» и «культура» крайне сложно, поскольку язык – это одновременно и часть культуры, и внешний для культуры фактор; язык и речь – сферы, в которых концепт опредмечивается. В этой связи нами были рассмотрены два феномена: картина мира (и языковая картина мира) и концептосфера. Языковая картина мира – это картина мира, наполненная индивидуальными и национальными концептами, которые наделены ценностной значимостью для представителей лингвокультурного сообщества. Концептосфера – это совокупность самих концептов, которые уже являются смоделированными в сознании индивида. Таким образом, некоторые исследователи считают, что термины «языковая картина мира» и «концептосфера» являются взаимозаменяемыми и построенными на основе понятия «концепт».

6. Концептуализация и категоризация реальности человеком проходит под влиянием его эмпирического опыта и социокультурных процессов. Основными социокультурными процессами современности называют противопоставленные глобализации и регионализации, вследствие этого нами было установлено, что

активные перемены в картине мира народа происходят в связи с глобализацией, тогда как регионализация является процессом сохранения традиций.

7. Глобализация в контексте лингвокогнитивных и лингвокультурологических процессов демонстрирует следующие изменения в обществе и его языковой общности: новые характеристики процесса общения; развитие обмена информацией; взаимодействие носителей разных языков, имеющих разные цели; взаимопроникновение компонентов разных концептосфер друг в друга; смешение разных языков; появление заимствованных и интернациональных лексем, способствующих унификации национальных концептов; постепенная эволюция концептосфер народов, связанная с вышеперечисленными процессами – как со стороны общества и когнитивных структур, так и со стороны языка.

ГЛАВА 3 ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

3.1 Характеристика концепта «образование» в английском языке

Концепт «образование» является одним из особо значимых концептов в картинах мира разных народов. Само понятие так или иначе находит реализацию во многих сферах общественной жизни, включая воспитание, морально-нравственную и духовную сферы жизни, профессиональную деятельность и др. Е.В. Алымова напрямую связывает культурное развитие личности и деятельность научно-образовательного института общества через накопление личностью образовательного капитала [Алымова 2007].

Концепт «образование» является комплексным, включая в себя большое количество семантических полей в языке, распространяясь на несколько дискурсов в реальности (бытовой, научный, образовательный и т.д.); имеет «ментальную природу» и «когнитивно-обобщающую направленность»; включает три уровня лингвистического воплощения («уровни системного потенциала, субъектного потенциала и текстовой реализации, апеллирующие к компонентам его макроструктуры») [Слышкин 2004, 9].

Важно отметить, что образование как сфера подлежит влиянию глобализации как напрямую, формально (создание международных образовательных программ, реформы образования, унифицирующие содержание и требования образовательных программ разных стран), так и косвенно, концептуально (изменения конкретных концептов в картине мира, что отражается на содержании образования и отношении к образованию в обществе).

3.1.1 Лексическое наполнение концепта «образование»

Моделирование концепта «образование» представляется необходимым начать с компонентного анализа и семантического развертывания дефиниций слова *education* из словарей английского языка. Словари представляют 10 разных лексико-семантических вариантов (далее ЛСВ) (максимум 5 в одной словарной статье [WNWD]). Их определения сводятся к следующему набору: 1) процесс получения или преподавания знания; 2) приобретаемое знание или навык; 3) степень или диплом; 4) обучение конкретному предмету (информация в конкретной сфере); 5) просвещение; 6) воспитание; 7) программа обучения определенного уровня; 8) люди и организации, имеющие отношение к процессу образования; 9) дисциплина теории и практики преподавания; 10) интересный жизненный опыт, урок (юмористически).

Такие семантические поля внутри концепта «образование» включают в себя понятийные категории, выраженные следующими единицами их языковой репрезентации: *teaching* (преподавание), *systematic training* (систематическое обучение), *process of training* (процесс обучения), *process of teaching* (процесс преподавания), *process of learning* (процесс изучения), *giving instruction* (инструктирование), *receiving instructions* (получение инструкций), *imparting knowledge* (передача знаний), *imparting skills* (передача навыков), *imparting judgement* (формирование суждений), *obtained knowledge* (приобретенное знание), *information about a subject* (информация о предмете), *developing knowledge* (развитие знаний), *developing skills* (развитие умений), *developing mind* (развитие мыслительной деятельности), *developing character* (развитие характера), *developed knowledge* (приобретенные знания), *developed skills* (развитые умения), *formal schooling* (общеобразовательная подготовка), *school* (школа), *college* (колледж), *university* (университет), *institution of learning* (образовательная организация), *institutions involved with teaching* (организации,

занимающиеся образованием), *people involved with teaching* (люди, занимающиеся образованием), *body of knowledge* (комплекс знаний), *qualification* (квалификация), *enlightening experience* (опыт просвещения), *instructive experience* (опыт обучения), *practice of teaching* (практика преподавания), *theory of teaching* (теория преподавания), *methods of teaching* (методы преподавания), *program of instructions* (программа обучения), *pedagogy* (педагогика), *interesting experience* (интересный опыт).

Словарные статьи дают представление о формальном составе и строе языка, о том, как определенные концептуальные явления вербализуются в данной языковой общности. Сбор и синтез языковых средств и информации об использовании этих средств делает словари надежным источником исследования языка. Однако вопрос языковой нормы и взаимозависимости фиксированных стандартов и тенденций в живой речи заставляет отслеживать то, как слова функционируют в данный период в социальных практиках, а также то, как они интерпретируются и какими смыслами наделяются носителями языка – современниками исследователя. Именно поэтому мы сочли нужным прибегнуть к опросу носителей английского языка. Проведенное нами анкетирование показало, как концепт «образование» и его языковое наполнение актуализируются в сознании современной языковой личности. Нами было опрошено 30 человек из США, Великобритании и Канады. Возраст информантов – от 18 до 29 лет; 13 информантов – представители мужского пола, 17 – женского, 20 из них – студенты высших учебных заведений, 3 работают в сфере услуг, 3 — в сфере информационных технологий, 4 являются преподавателями в школах и ВУЗах. Форма анкетирования представлена в Приложении 1. Из полученных определений были составлены следующие фреймы, к которым мы приводим некоторые примеры их лексического наполнения:

1. Образование – это развитие способностей (*to cultivate the mind* (развивать

умственные способности), *to increase thinking skills* (развивать умение мыслить), *application of knowledge* (применение знаний), *critical thinking skills* (умение критически мыслить), *useful skills* (полезные навыки), *viable skills* (практические навыки), *professional skills* (профессиональные навыки), *productive society members* (эффективные члены общества));

2. Образование – это информирование (*to increase knowledge* (увеличивать знания), *to gain knowledge* (получать знания), *to share knowledge* (делиться знаниями));

3. Образование поддерживает традиции (*to root knowledge in its tradition* (укреплять знание в его традиции), *to contribute to knowledge* (вносить вклад в знания), *to further the knowledge* (расширять знание), *ever-expanding* (постоянно растущий));

4. Образовательный процесс централизован (*formal* (формальный), *institutional means* (посредством организации), *institutionalized learning* (официальное образование), *set curriculum* (установленное расписание), *specified curriculum* (определенное расписание), *organized fashion* (организованно), *university* (университет), *school* (школа), *college* (колледж), *teacher* (учитель), *student* (студент), *learner* (ученик), *educator* (педагог), *mentor* (ментор), *training* (обучение), *teaching* (обучение), *instructing* (информирование)).

Результаты анкетирования указывают на то, что носители языка рассматривают концепт «образование» не только в совокупности информационных составляющих, но и наделяют его образными и интерпретативными характеристиками. К образным компонентам относятся такие лексические единицы, как *cradle of knowledge* (колыбель знаний), *love to the truth* (любовь к правде), *rooting people in their tradition* (укрепление традиций нации),

Интерпретативные лексические единицы, выделенные нами в результате опроса носителей языка, включают *best experience* (лучший опыт), *beneficial*

activity (полезная деятельность), *a way to engage children* (способ увлечь детей какой-л. деятельностью). Таким образом, речь актуализирует языковой состав концепта не только на уровне информативных сем, но и образов, оценок и эмоциональной составляющей. Это мы рассчитываем подтвердить позже языковым материалом, взятым из журнала “The Economist”, который играет в нашем исследовании роль источника вербализованных компонентов концепта, использующихся в дискурсивных практиках в дополнение к словарной формальной системе языковых средств.

Анализируя классы денотатов, стоящих за идентификационными категориями словарных статей и данных по опросу носителей языка, мы можем составить первичный список понятий, входящих в концепт «образование»: *to teach* (обучать), *knowledge* (знания), *skills* (умения) и собирательное семантическое поле *educational institution* (образовательный институт).

Для воспроизведения базовых характеристик концепта в его языковой репрезентации считается необходимым проанализировать представление каждого из этих понятий в лексикографических источниках. Такой анализ позволит описать семантические поля базовых понятий и определить набор языковых средств – лексем, выражающих эти семантические категории. Что касается макроструктуры концепта, то для ее описания мы считаем эффективным провести анализ выборки лексики, описывающей вышеобозначенные понятия в массмедийном дискурсе. Таким образом, исследование сохранит баланс лексикографического и речевого, функционирующего в дискурсе языкового материала. Итак, следующим шагом в построении когнитивной модели концепта является выделение компонентов полей его базовых понятий и описание их основных когнитивных признаков.

3.1.2 Полевая структурная модель концепта «образование»

Понятие когнитивного признака развивается в лингвокогнитологии с построением лингвистической модели имеющихся в картинах мира разных народов концептов. З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют когнитивный дифференциальный признак как «...отдельный признак объекта, осознанный человеком и отображенный в структуре соответствующего концепта как отдельный элемент его содержания» [Попова, Стернин 2007, 90]. Ученые подчеркивают, что такой признак является компонентом содержания концепта и содержит в себе информацию о каком-либо аспекте объекта или явления, достаточную для его категоризации или обобщения его дифференциальных признаков [Там же].

Концепт «образование» представляет собой многоуровневый концепт, так как включает в себя понятия разной степени абстракции. У данного понятия нет фиксированного объектного денотата, но у базовых понятий, входящих в его семантическое поле, наблюдаются как абстрактные значения (*просвещение*), так и конкретные (*студент*). Многоуровневость концепта и его значительная лингвокультурная составляющая обуславливают методы работы в данном исследовании. Для работы с признаками семантического поля концепта важно понимать, что для исследования такого рода интерес представляют не только признаки, указанные в дефиниции лексемы-репрезентанта этого поля (по В.И. Карасику – специализированные признаки), но и признаки, фигурирующие в дефинициях и комбинаторике синонимов этого репрезентанта и языковых единиц, означающих семантические компоненты этого поля. В.И. Карасик определяет их как связанные признаки, выделяя также нейтральные, которые выполняют конкретизирующую функцию и являются дополнительными в значении лексем, связанных с полем концепта [Карасик 1992].

Таким образом, рядом с лексемой, обозначающей поле базового понятия в

составе концепта, мы указываем количество лексем, репрезентирующих это понятие. Далее описывается синонимический ряд лексем-репрезентантов и синонимические ряды лексем-компонентов (когнитивных признаков основного поля), представляется полевая структура (рассматриваются общие и дифференциальные семы, формируется ядро и периферия полей). Для этой части исследования мы обращаемся к словарям синонимов и тезаурусам английского языка. Кроме того, приводятся часто употребляемые комбинации слов (фраземы, устойчивые выражения), рассматривается комбинаторика лексем, для чего мы обращаемся к комбинаторным словарям. Интегральная сема представляет ядро поля, а дифференциальные семы, которые продемонстрированы в дефинициях ключевых слов и синонимов, относятся к периферии поля.

Поле “*to teach*” представлено 23 базовыми лексемами. Под базовыми лексемами здесь и далее мы понимаем языковые единицы, синонимичные лексеме, репрезентирующей ядерный признак, а также лексемы других частей речи, напрямую относящиеся к интегральной семе поля, как к его ядру, так и периферии.

Ядро поля составляет глагол *teach*, являющийся интегральной семой «учить, обучать», и его ближайшие синонимы, обладающие минимумом дифференциальных сем: *to educate, to train, to tutor, to instruct, to discipline, to school*. Ядерный глагольный компонент *to teach* представлен в словарях дефиницией *to cause to acquire knowledge or skill* (обеспечить приобретение знаний и умений). Отличительным признаком данного глагола является признак «ориентированность на процесс»: “***a direct showing to another with the intent that he will learn; but in addition to imparting of information it often also connotes the giving of help that will assist the learner in mastering difficulties***” («прямая демонстрация человеку с намерением научить его; но в дополнение к передаче информации слово подразумевает помощь, которая способствует преодолению

сложностей») [WNDS].

Выделенные на первой стадии синонимы составляют ядро поля, потому что в словарях они определяются через интегральный признак *teach*. В дефинициях присутствуют дифференциальные связанные признаки. *To educate* представляет дифференциальный признак «ориентированность на результат»: “*presupposes teaching or instruction, stresses the intention or the result, the bringing out or development of qualities or capacities latent in the individual or regarded as essential to his position in life; implies developing people’s minds*” («предполагает обучение, подчеркивает нацеленность на результат, открытие и развитие качеств и возможностей в потенциале человека или тех, что считаются важными для его жизненной позиции; подразумевает развитие умственных способностей») [WNDS, MWU].

В комбинаторике глагола основными моделями выступают *to teach sb.*, *to teach school/college*, *to teach sb. sth.*, *to teach sb. to do sth.* Глагол формирует многочисленные устойчивые выражения, основанные на его базовом значении (например, *you can’t teach an old dog new trick* (старую собаку новым трюкам не научишь)).

To train иллюстрирует признаки «с конкретной целью» и «подчинение»: “*suggests a distinct end or aim which guides teachers and instructors; it implies, therefore, such subjection of the pupil that will form him or fit him for the state in view*” («предполагает конкретную цель, которой руководствуются учителя или инструкторы; подразумевает, следовательно, такое подчинение ученика, которое поможет ему соответствовать заявленным условиям») [WNDS].

To tutor содержит признак «частные уроки»: “*to teach only one or a few students, especially students who are having difficulty with a subject*” («обучать только одного или небольшое количество студентов, особенно таких, которые испытывают сложности с конкретным предметом») [LDAE].

To instruct содержит признак «подача»: “*stresses the furnishing, especially*

the methodical furnishing, of necessary knowledge or skill to someone else” («подчеркивает подачу, особенно методическую, необходимого знания кому-л.») [WNDS].

To discipline содержит признаки «подчинение» и «самоконтроль»: “*implies subordination to a master or subjection to control, often self-control*” («подразумевает подчинение учителю или тому, кто организует контроль, зачастую речь идет о самоконтроле») [WNDS].

To school содержит признак «трудность»: “*more often used with the added implication of learning to endure what is hard to bear*” («чаще используется с дополнительным значением учиться для того, чтобы преодолеть трудности») [WNDS].

На периферии данного поля находятся следующие признаки:

1) зубрить с целью натаскать на конкретный предмет (*to coach* (натаскивать, готовить к чему-то), *exercise* (тренировать), *to drill* (натаскивать));

2) информировать в одностороннем порядке (*to lecture* (читать лекции), *to inform* (информировать));

3) просвещать, укреплять морально (*to enlighten* (просвещать), *to edify* (просвещать, укреплять морально));

4) воспитывать (*to cultivate* (развивать), *to civilize* (воспитывать), *to nurture* (воспитывать), *to develop* (развивать), *to mentor* (советовать, делиться опытом));

5) прививать какие-л. взгляды (*to indoctrinate* (обучать, следовать конкретному мировоззрению), *to inculcate* (внушать, прививать взгляды), *to instill* (внушать), *to implant* (прививать ценности));

6) обучать с нуля (идиоматическое выражение *to show somebody the ropes* (обучать с нуля)) [LDCE].

Таким образом, поле глагольного понятия *to teach* представлено базовым признаком «обучать» и глагольными дифференциальными признаками, связанными с агентами действия, видом действия, местом действия и сферой, в

которой проводится обучение.

Поле *knowledge* (знания) представлено 44 базовыми лексемами.

Ядро поля репрезентирует существительное *knowledge (the information and understanding that you have gained through learning or experience* («информация и понимание, полученные в результате опыта и обучения») [LDCE]) и его синонимы с минимумом дифференциальных сем в составе семантического набора: *science* (наука), *learning* (знание), *erudition* (эрудиция), *scholarship* (образованность), *information* (информация), *lore* (знания).

Science иллюстрирует признак «системность», «точность»: “*applies only to a body of systematized knowledge as a result of observation and experiment; the term usually connotes more exactness and therefore is often used to denote knowledge whose certainty cannot be questioned*” («относится к систематизированному знанию как результату наблюдения и эксперимента; слово обычно подразумевает большую точность, и, следовательно, часто используется, чтобы обозначать знание, достоверность которого неоспорима») [WNDS].

Learning представляет признаки «интенсивное изучение», «самостоятельность»: “*knowledge gained by long and close study not only in the schools or universities but by individual research and investigation*” («знание, полученное путем долгого и тщательного изучения не только в школах или университетах, но и самостоятельным исследованием и анализом») [WNDS].

Erudition иллюстрирует дифференциальный признак «глубина», «начитанность»: “*carries a strong implication of the possession of profound, recondite, or bookish knowledge*” («имеет сильный подтекст обладания глубокими, малоизвестными знаниями, начитанности») [WNDS].

Scholarship содержит признак «ученость»: “*possession of the learning characteristic of the trained scholar; the term usually suggests mastery in detail of a field of study or investigation, the exhibition of such qualities as accuracy and skill in carrying on research intended to extend knowledge in that field*” («владение

знаниями, характерными для подготовленного в конкретной области ученого; слово обычно предполагает совершенное владение темой исследования, демонстрацию таких качеств, как точность и умение продолжать исследование, нацеленное на расширение знания в этой области») [WNDS].

Information отличается признаком «фрагментарность»: “*a kind or items of knowledge gathered from various sources (as observation, other persons, or books) and accepted as truth; a collection of data or facts either discrete or integrated into a body of knowledge*” («виды знания, собранного из различных источников; сбор информации и фактов в фрагментарной форме или объединенных в определенный объем информации») [WNDS].

Lore содержит дифференциальные признаки «тематичность», «ненаучность»: “*a body of special or out-of-the-way knowledge concerning a particular subject possessed by an individual or by a group and is primarily traditional and anecdotal rather than scientific in character*” («совокупность узкоспециализированных знаний, касающихся конкретного объекта, знаний, которыми владеет человек или группа людей и изначально имеющих свойства традиционности и случайности, а не научной природы») [WNDS].

На периферии данного поля находятся следующие признаки:

1) понимание (*understanding* (понимание), *consciousness* (осознание), *grasp* (понимание, постижение), *recognition* (понимание, принятие));

2) поверхностное знание о предмете (*acquaintance* (знакомство с чем-л.), *comprehension* (понимание сути чего-л.), *awareness* (ознакомленность));

3) глубокое знание, понимание деталей какой-либо сферы (*familiarity* (хорошая осведомленность о чем-л.); *insight* (способность проникать в самую суть); *perception* (понимание, осознание); *penetration* (проникновение в суть проблемы);

4) знания о том, как что-либо использовать (*command of sth.* (владение чем-л., например, языком), *experience* (опыт), *competence* (компетенция), *know-*

how (практическое знание), *ability* (умение), *skill* (навык, умение));

5) мудрость, способность мыслить (*wisdom* (мудрость), *judgement* (умение судить о ситуации), *discernment* (мудрость, интуиция, распознавание) [LDCE]).

Данное когнитивное поле наполнено также прилагательными, которые вербализуют наличие и степень развитости вышеперечисленных когнитивных признаков. Данные прилагательные относятся как к ядру, так и к периферии, в зависимости от репрезентируемого качества. В словаре LDCE они представлены лексемами *smart* (умный), *bright* (умный, часто о молодых людях, детях); *brilliant* (очень умный и способный); *wise* (мудрый, опытный); *clever* (умный); *cunning/crafty* (хитрый); *intellectual* (образованный); *gifted* (талантливый, умный, часто о детях); *apt (formal)* (способный быстро схватывать, часто об учениках, студентах), *cognizant* (знающий, компетентный), *competent* (компетентный), *conversant* (осведомленный, знающий), *educated* (образованный), *experienced* (опытный), *informed* (информированный), *sophisticated* (сведущий), *qualified* (квалифицированный). К этой семантической группе относятся также существительные *expert* (эксперт), *erudite* (эрудит).

Итак, поле *knowledge* представлено интегральным признаком «знания» и дифференциальными признаками, репрезентирующими степень освоения знаний, область знаний, способ применения знаний.

Поле *skills* (умения) представлено 10 базовыми лексемами.

Ядро поля представляет существительное *skill* (“***an ability to do something very well, especially because you have learned and practiced it***” («способность делать что-либо очень хорошо, особенно вследствие обучения и практики»)) [LDCE]). В другом словаре отмечается, что семой данного семантического единства также является «технический характер» умений [MWU]. Синонимы ядерной лексемы с минимумом дифференциальных сем в составе семантического набора представлены следующими словами: *ability* (способность), *craft* (способность, профессия, умение).

Ability предполагает нейтральное употребление лексемы и отсутствие дифференциальных признаков, различающих лексему с ядерной репрезентантой. Выбор основной лексемы, репрезентирующей поле, обусловлен тем, что мы рассматриваем именно те способности, которые были приобретены в процессе образовательного процесса. Словарное определение выглядит следующим образом: “*the state of being able to do something*” («состояние возможности сделать что-либо») [LDCE].

Craft представляет дифференциальную сему «ремесло»: “*expertness in workmanship*” («квалификация умения в профессии или ремесле») [LDCE].

Мы находим существенным фактором то, что из ядра данного семантического поля исключены близкие синонимы с семой «врожденность, природное умение». Учитывая, что исследуемые поля относятся к концепту «образование», мы посчитали, что природные умения в данном контексте относятся к периферии концепта. Итак, на периферии данного поля лежат следующие признаки:

1) природное умение (*aptitude* (пригодность, склонность, одаренность), *talent* (талант), *knack* (умение, ловкость), *flair/gift* (одаренность), *genius* (выдающийся талант));

2) хитрость (*cunning* (ловкость, коварство, умение), *artifice* (ловкость, искусство делать что-либо)) [LDCE, MWU].

Итак, поле *skills* представлено интегральным признаком «умение» и дифференциальными признаками, описывающими природу и область применения умений.

Собирательное семантическое поле *educational institution* (образовательный институт) представлено ядерными семами-названиями образовательных институтов, которые имеют дифференциальные семы в силу различий в аудитории, процессе и целях образовательного процесса. Поле насчитывает 32 базовых понятия (включая и разные лексико-семантические

варианты полисемантических слов).

Ядро поля представлено равноправными ядерными семами *school* (школа), *university* (университет), *college* (колледж), *academy* (академия), *seminary* (семинария).

School представляет собой учебное учреждение, где учатся дети (“***an institution where children are taught***”), таким образом, данной лексемой представлен признак «детское образование». В то же время эта лексема имеет значение “*a college or university, or the time when you study there*” («колледж, университет или период, когда в них обучаются») [LDCE].

University представляет дифференциальный признак «высшее образование», «степень»: “***an educational institution at the highest level, where you study for a degree***” («образовательное учреждение высшего уровня, в котором учатся для того, чтобы получить степень») [LDCE].

College отличают семы «профессиональное образование», «практически направленное образование»: “***a school for advanced education, especially in a particular profession or skill***” («школа для более продвинутого образования, особенно в конкретной профессиональной сфере или для обучения конкретным умениям и навыкам») [LDCE].

Academy является полисемантической лексемой и считается в данном анализе за четыре лексико-семантических варианта. Первый представляет дифференциальный признак «развитие культуры и науки»: “***an official organization which encourages the development of literature, art, etc.***” («официальная организация, которая поощряет развитие литературы, искусства и т.д.»); второй – признак «специализация»: “***college where students are taught a particular subject or skill***” («колледж, где студенты изучают конкретный предмет и тренируют конкретные умения»); третий – признак «возрастная спецификация»: “***a school in Scotland for children between 11 and 16***” («школа в Шотландии для детей в возрасте 11-16 лет»); четвертый – признак «частное

финансирование»: “*a private school in the US*” («частная школа в США») [LDCE].

Seminary определяется двумя значениями: во-первых, это устаревший синоним лексемы *school*; во-вторых, это образовательный институт, выделяющийся признаком «религиозность»: “**a college for training priests or ministers**” («колледж для обучения священнослужителей») [LDCE].

Кроме названий самих образовательных учреждений, к репрезентантам базовых компонентов этого поля мы также относим лексемы, обозначающие организацию учебного процесса. На наш взгляд, это является лексическим содержанием периферийного сектора поля *educational institutions*.

Во-первых, это названия занятий: *lesson, course, period, lecture, seminar*.

Lesson представляет интегральный для всех перечисленных форм занятий признак «временной период», а также дифференциальные семы «школьный» и «практика»: “*a period of time in which school students are taught a particular subject*” («временной период, на протяжении которого ученики в школе обучаются конкретному предмету») [LDCE]; “*a class, especially to learn practical skills such as music, swimming, or driving*” («занятие, особенно такое, на котором приобретаются практические навыки, например, музыка, плавание, вождение автомобиля») [WNDS]).

Course представляет признак «регулярность»: “*regular classes in a particular subject*” («регулярные занятия по какому-нибудь предмету») [WNDS].

Period представляет дифференциальную сему «высшее или среднее образование»: “*one of the equal parts that a day is divided into in middle or high school, during which students study a particular subject*” («одна из равных временных частей дня в высшем или среднем учебном заведении, на продолжение которой студенты изучают один предмет») [WNDS].

Lecture представляет собой занятие, отличающееся признаками «высшее образование», «большая аудитория»: “*a talk about something, which is given to a*

large group of students at a college or university” («лекция о чем-либо, прочитанная большой группе студентов в колледже или университете») [WNDS].

Seminar представляет собой занятие, отличающееся признаками «высшее образование», «маленькая аудитория»: “*a class, usually at a college or university, where a teacher and small group of students discuss a subject*” («занятие в колледже или университете, на котором учитель и небольшая группа студентов обсуждают какой-либо предмет») [WNDS].

Во-вторых, напрямую с типом образовательного института связана языковая репрезентация субъектов образовательного процесса. Речь идет о лексемах, обозначающих учителя (*teacher/schoolteacher* (школьный учитель), *tutor* (репетитор), *don* (преподаватель в Оксфорде и Кембридже), *lecturer* (лектор), *mentor* (куратор), *educator* (преподаватель, педагог), *pedagogue* (педагог), *master/mistress* (учитель/учительница; глава колледжа), *schoolmaster/schoolmistress* (учитель, директор школы)) и ученика (*student* (студент), *pupil* (ученик), *schoolchild/schoolboy/schoolgirl* (ученик/ученица), *learner* (ученик)).

Teacher/schoolteacher репрезентирует интегральные семы синонимического ряда и дифференциальную сему «школьное образование»: “*someone whose job is to teach, especially in a school*” («кто-то, кто обучает чему-либо, особенно в школе») [LDCE]. *Tutor* представляет признак «частные уроки»: “*someone who gives private lessons to one student or a small group, and is paid directly by them*” («кто-то, кто дает частные уроки одному или маленькой группе студентов и принимает оплату непосредственно от них»). *Don* имеет признак «высшее образование», кроме того, лексема ограничена в своей семантике географически: “*a university teacher, especially one who teaches at the universities of Oxford or Cambridge*” («преподаватель в университете, особенно тот, кто преподает в университетах Оксфорда или Кембриджа»). *Lecturer* соотносится с

семами «высшее образование» и «большая аудитория», так же, как и *lecture*: “*someone who gives lectures, especially in a university*” («кто-то, кто читает лекции, особенно в университете»). *Mentor* имеет в семантическом наборе сему «опыт» и не принадлежит ни к одному учебному заведению, согласно лексикографическим источникам, однако, в контексте образовательной системы такая функция появляется у преподавателей ВУЗов: “*an experienced person who advises and helps a less experienced person*” («опытный человек, который советует и помогает менее опытному человеку»). *Educator* предполагает особенный функциональный семантический компонент; это преподаватель в формальном контексте: “*a teacher or someone involved in the process of educating people*” («учитель или кто-либо, вовлеченный в процесс образования»). *Pedagogue* имеет два важных дифференцирующих признака: «авторитет» и «строгость»: “*a teacher, especially one who thinks they know a lot and is strict in the way they teach*” («преподаватель, особенно тот, которому приписывают обширные знания, кто выбирает строгий подход к обучению»). *Master/mistress* включает в семантический состав сему «руководитель» и географическое ограничение семантики: “*the person who is in charge of some university/colleges in the UK*” («человек, ответственный за университеты и колледжи в Великобритании»). *Schoolmaster/schoolmistress* предполагает признак «частная школа» и может указывать на руководство этой школой: “*a teacher, especially in a private school; school director*” («учитель, часто в частной школе; директор школы»).

Что касается учеников, данный образ представлен в словарях меньшим количеством лексем. *Student* предполагает интеграцию признаков понятия «ученик»: “*someone who is studying at a university or school*” («кто-то, кто учится в университете или школе» [LDCE]. *Pupil* включает дифференциальную сему «школьное образование»: “*someone who is being taught in a particular school or by a particular teacher*” («кто-то, кого обучает в конкретной школе конкретный учитель. *Schoolchild/schoolboy/schoolgirl* также содержит сему «школьное

образование»: “*a child who goes to school*” («ребенок, который ходит в школу»). *Learner* является синонимом предыдущих лексем, но предполагает отсутствие признака «образовательный институт»: “*someone who is learning to do something*” («кто-то, кто учится что-то делать»).

Итак, семантическое поле *educational institution* в своем ядре состоит из названий образовательных учреждений, которые дифференцируются такими признаками, как аудитория (возраст, количество), уровень образования и квалификация. Периферия поля состоит из когнитивных компонентов, которые имеют разное семантическое наполнение и зачастую находятся в прямой зависимости от образовательного института, где они представлены (например, занятия, типичные только для школы/университета и т.д.).

В данной части нашего исследования были проанализированы лексикографические источники и проведено изучение результатов опроса носителей английского языка с целью дать общую характеристику концепту «образование» в англоязычной лингвокультуре. На основе полученных результатов (а именно списка базовых понятий, входящих в концепт «образование»: *to teach* (обучать), *knowledge* (знания), *skills* (умения) и собирательное семантическое поле *educational institution* (образовательный институт)) нами была построена полевая структурная модель концепта. Для этого была произведена сплошная выборка необходимых лексем из лексикографических источников. В результате мы смогли создать полевую модель концепта, определить интегральные и дифференцирующие признаки семантических полей внутри концепта «образование», а также рассмотреть особенности их языковой репрезентации.

3.2 Описание макроструктуры концепта «образование» в массмедийном дискурсе

Концепт «образование» далее рассматривается нами в контексте глобализации на материале массмедийного дискурса (публикации журнала “The Economist” с 2008 по 2017 гг.). На материале языковой репрезентации концепта, базовые признаки которого мы проследили в предыдущем разделе, данная глава проиллюстрирует современную макроструктуру концепта в условиях мировой глобализации. Образование в мире отражено с позиций СМИ Великобритании, что представляется нам крайне удачным выбором, так как в этом случае концепт будет формироваться с ядерными семами и коннотациями, которые используют носители английского языка.

Для построения макроструктуры концепта необходимо обратиться к трем слоям концептуальной информации, составляющим в соответствующей пропорции ядерные и периферийные сферы концепта, рассмотренные нами в предыдущем разделе. Этими слоями являются, по З.Д. Поповой и И.А. Стернину: 1) образ (чувственно воспринимаемая информация об объекте); 2) информационное содержание («минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее существенные отличительные черты концептуализируемого предмета или явления» [Попова, Стернин 2006, 77]); 3) интерпретационное поле (совокупность признаков, интерпретирующих основное содержание концепта).

Опираясь на результаты качественного семантического анализа концепта, наша работа трактует концепт «образование» как многоуровневый концепт с различной степенью абстракции компонентов, поэтому каждый из вышеперечисленных слоев в нашем исследовании будет анализироваться тематически. Тематическими компонентами концепта «образование» в условиях глобализации массмедийного дискурса, обнаруженными в журнале “The

Economist”», являются типы образования, наука, религия и информационные технологии. Логичным представляется начать рассмотрение с информационного содержания данных семантических полей.

3.2.1 Построение когнитивной модели информационного компонента концепта «образование»

Типы образования. Самой большой тематической группой признаков информационного содержания концепта «образование» является группа «типы образования». К типам образования в публикациях относятся обнаруженные нами информативные компоненты – базовые понятия «дошкольное образование», «домашнее образование», «частные школы», «чартерные школы и академии», «профессиональное образование», «узкоспециализированные университеты», «специализированные программы» (в первую очередь «МВА»). Интересно, что уже при поверхностном взгляде можно определить, что данные компоненты концепта соответствуют характеристикам дискурса, в котором они употребляются: публикации освещают все стадии образования, что соответствует критериям объективности и новостной ценности, заявленным исследователями характеристиках дискурса. Кроме того, имплицитно присутствует идея пропаганды образования, особенно специализированного, так как общеизвестно, что университеты профессионального образования разворачивают глобальные кампании для привлечения студентов в свои образовательные программы.

1. **Дошкольное образование** в массмедийном дискурсе представлено следующими лексическими средствами: *nursery education, early childhood education, early schooling, pre-school education, pre-k education*. Само понятие дошкольного образования раскрывается в специализированной литературе как “*activities and/or experiences that are intended to affect developmental changes in*

children prior to their entry into elementary school” («виды деятельности, направленные на развитие изменений у детей до того, как они пойдут в начальную школу») [Encyclopedia of children’s health, URL].

Дискурс британских медиа считает данную когнитивную сферу концепта «образование» основой для развития ребенка, что подтверждается не только коннотативными особенностями, входящими в состав другого слоя макроструктуры, но и наличием института, занимающегося проблемами дошкольного образования – *National Institute for Early Education Research – NIEER* [“*Toddle to the top*”. *The Economist*. 7.05.2011].

Освещение такого рода понятий (учреждений, организаций) в дополнение к базовым когнитивным составляющим образа семантического поля в массмедийном дискурсе говорит о его интегрированности в социальную жизнь и адаптации как можно большего числа потенциальных субъектов дискурса – читателей – к этой реальности, что соответствует регулятивной и информативной функциям массмедийного дискурса.

2. **Домашнее образование** представлено в массмедийном дискурсе лексемами *homeschooling, homeschool, homeschooling, home education, home based learning, unschooling*. Данные понятия сводятся к определению “*the education of children at home by their parents*” («это обучение детей в домашних условиях, силами родителей» [EOLD]). Данный вид образования неоднозначен, что можно проследить уже на уровне информационного содержания: *homeschooling / homeschool* – “*to teach one’s child at home instead of sending him or her to school*” («обучать ребенка дома, вместо того чтобы отправить его в школу» [EOLD]); *home education/ home based learning* – “*the practise of providing formal education, especially primary or secondary education, at home rather than in a school with the help of parents and tutors*” («практика обеспечения надлежащим начальным или средним образованием, дома, не в школе, с помощью родителей и репетиторов» [EOLD]); *unschooling* – “*a home-school education*” («обучение

детей на дому» [EOLD]). Дифференциальными семами, таким образом, является информация об агенте действия, и эти когнитивные компоненты различаются признаками «помощь родителей», «помощь репетиторов», «самостоятельность», «ответственность». В этой связи была замечена также категория *home-schooling parents* (родители, обучающие на дому).

Контекстуально освещая принципиальные информативные составляющие данного когнитивного компонента, медиатексты включают информацию о том, что в наши дни процесс глобализации и компьютеризации приводит к большой популярности домашнего образования среди школьников и их родителей. Мы формулируем эту информацию с помощью фрейма «глобализация способствует распространению домашнего образования». Фрейм репрезентируется, в том числе, прилагательными, характеризующими этот процесс как быстрый, законный и закономерный:

“Due to unification of programmes today home schooling is legal everywhere and it’s logically the fastest growing form of education...” («Благодаря унификации программ, сегодня домашнее обучение – это законный и самый быстрорастущий вид образования в Америке» [*“Keep it in the family”*. *The Economist*. 22.12.2012]).

Немаловажным признаком для данного поля является также такой компонент, как «религия»: *“Today the ranks of home-scholars are overwhelmingly Christian”* («На сегодняшний день большая часть школьников на домашнем обучении – это христиане» [*“Keep it in the family”*. *The Economist*. 22.12.2012]).

“The main motivation for home schooling was for religious or moral instruction” («Главным фактором для домашнего обучения послужили религиозные и моральные наставления» [*“Keep it in the family”*. *The Economist*. 22.12.2012]).

Еще одной принципиальной составляющей, широко освещенной в медиадискурсе, является признак «репетиторство», представленный лексемами

tutor (репетитор); *crammer* (репетитор, натаскивающий на экзамен); *to free teacher's time for individual tutoring* (освободить время работы учителей для индивидуальных занятий); *home tutoring* (домашнее репетиторство); *private out-of-school tutoring* (частные занятия вне школы); *one-to-one tuition* (занятия один на один); *to find a good tutor* (найти хорошего репетитора); *home tutoring is as a near-compulsory insurance policy* (домашнее репетиторство это также обязательно как страховой полис).

Основной лексемой в данных примерах является *a tutor* (“someone who gives private lessons in a particular subject” («кто-то, кто дает частные уроки по определённым предметам» [MD]); *to tutor* (“to teach or instruct, especially privately” («обучать или давать наставления частным образом») [MD]); *tutoring* (“additional teaching, designed to help people who need extra help with their studies” («дополнительное преподавание, направленное на людей, которым нужна дополнительная помощь с занятиями» [MD]).

Синоним *a tutor* – лексема *crammer* – обладает дифференциальной семой «натаскать на экзамен»: “*a person who prepares a pupil hastily for an examination, most commonly to pass the entrance examinations of high schools or universities*” («человек, который поспешно подготавливает ученика к экзамену, в основном для поступления в старшие классы или университет» [MD]).

Компонент «домашнее образование» представлен в медиатекстах как номинативными синтагмами, которые называют и определяют новый и развивающийся тип образования, так и описательными лексическими единицами, которые также используются для характеристики нового феномена.

3. Частные школы. Данный компонент семантического поля «типы образования» представлен синонимическим рядом *private schools, independent schools, non-governmental, or nonstate schools*; это семантическое поле определяется в словарях как “*a school providing education that the children's parents pay for directly, isn't controlled by the government or local authorities*”

(«школа, за которую родители детей платят напрямую, она не контролируется ни правительством, ни местными властями» [EOLD]). Частные школы и университеты – это один из видов современного образования, основной особенностью которого является отсутствие контроля со стороны государства, полное финансирование за счет учащихся, а именно их родителей. Такая особенность отвечает тенденции в развитии глобализованного пространства: независимость общества от государственных организаций и их финансирования.

Однако в силу исторических, национальных и ментальных особенностей разных народов и стран сложились определённые стереотипы в данном виде образования. Так, например, выражение *private education*, в зависимости от американского и британского варианта английского языка, имеет дифференциальные семы в лексическом значении: «частное финансирование» – “*education supported by a private organization or private individuals rather than by the government*” – американский вариант («образование, которое поддерживает частная организация или частные лица, но не правительство» [WNWD]; «платное образование» – “*education supported wholly by the payment of fees*” – британский вариант («образование, полностью зависимое от внесения оплаты» [EOLD]).

В связи с тем, что в частных школах образование зависит от оплаты, а не от места проживания и регистрации, сформировались еще два принципиальных для информационного содержания данного семантического поля признака: «обучение иностранных студентов» (*the new rash of British schools abroad* – активное появление британских школ за границей)) и «образование за рубежом» (*overseas study* – выезд из страны с целью получения образования за рубежом). Безусловно, оба когнитивных признака вошли в состав концепта «образование» только в современном мире, в условиях глобализации.

Образование сегодня – это не просто способ саморазвития и получения

специализации по выбранным предметам; частное образование – это бизнес, который приносит стабильный доход, что выражается в анализируемом языковом материале лексемами, свойственными массмедийному дискурсу. Интересно, что некоторые примеры стилистически вполне отражают особенности массмедийного дискурса, представляя собой метафорические комбинации (*to set up satellites abroad* – запускать представительства за границей). Другие примеры включают следующие компоненты: *for profit global chains are planning new schools* (для коммерческой прибыли глобальные сети планируют новые школы); *international-school customers* (клиенты международных школ); *the weakening job market for all graduates* (ослабление рынка труда для выпускников).

В свете важности финансового аспекта таких тенденций в образовании, ведущие частные школы не только готовы принять иностранных студентов локально, но и развивают свои филиалы по всему миру:

“British private schools plan to set up foreign outposts” («Британские частные школы планируют открывать иностранные представительства» [*“The new local”*. *The Economist*. 20.12.2014]).

“The most famous names in British education are building far-flung outposts” («Самые известные имена в британском образовании строят обширные представительства» [*“On the playing fields of Shanghai”* *The Economist* 4.05.2013]).

“The private school has opened a branch in Qatar” («Частная школа открыла филиал в Катаре» [*“On the playing fields of Shanghai”* *The Economist*. 4.05.2013]).

“Wellington, a boarding school, already has a franchise in Shanghai” («Частный пансионат Веллингтон уже имеет франшизу в Шанхае» (*“On the playing fields of Shanghai”* *The Economist*. 4.05.2013)).

В результате компонентного анализа языкового материала данного раздела был обнаружен еще один когнитивный признак, соответствующий полю

«частные школы»: «конкуренция».

“The global education marketplace is becoming more competitive” («Мировой образовательный рынок становится более конкурентоспособным» [*“Migrants with mortar” boards. The Economist. 16.11.2013*]).

Медиатексты демонстрируют, что данный признак репрезентирован в сценариях глобализации образования следующими фреймами: 1) «школам нужны деньги»: *“Colleges love foreign students because they tend to pay full rates”* («Колледжи любят иностранных студентов, потому что они платят полную стоимость за обучение» [*“Migrants with mortar” boards. The Economist. 16.11.2013*]); 2) «школам нужны таланты»: *“Clever minds, wherever they are from, tend to produce clever research”* («Откуда бы не приехали сообразительные люди, они имеют тенденцию к развитию талантливых исследований» [*“Migrants with mortar” boards. The Economist. 16.11.2013*]).

В когнитивном поле среди основной информации о частных школах мы выявили большое количество примеров такого преимущества частного образования, как более фундаментальное и эффективное обучение английскому языку. Этот компонент появляется в дискурсе массмедиа в силу глобализационных процессов и необходимости знания международного языка. Более того, следующим шагом глобализации является образование за границей, для чего английский нужен в качестве инструмента: *“When people make money, they want their children to learn English. When they make some more money, they want them to learn in English”* («Когда люди зарабатывают деньги, они хотят, чтобы их дети учили английский. Когда они зарабатывают больше денег, они хотят, чтобы их дети учились на английском» [*“The new local”. The Economist. 20.12.2014*]).

Существует, однако, и другой подход к изучению английского языка в англоговорящих школах: медиатексты отражают точку зрения методики обучения языку, состоящую в том, что иностранные студенты становятся более

успешными, как в английском, так и в других предметах, когда обучаются в билингвальных классах: “*English learners enrolled in bilingual and dual immersion programmes take longer than their peers in English-only ones to become fully proficient in English, but by high school, English learners in multilingual courses catch up to and surpass the academic performance of their peers in English immersion classes*” («Детям, изучающим английский в билингвальных классах, и участникам программ с погружением в два языка требуется больше времени для свободного владения английским, чем их сверстникам в классах с одним английским. Однако, по достижении средней школы ученики, следующие программе, в которой совмещены несколько языков, превосходят академические достижения своих сверстников в программах полного погружения в английский» [*“Learning to assimilate”. The Economist. 15.10.2016*]).

Среди лексем, репрезентирующих языковое образование как продвинутое (полное погружение в языковую среду), так и классическое (использование родного языка), чаще всего встречаются лексемы *immersion* (полное погружение), *building skills* (развитие умений), *authentic materials* (аутентичные материалы), *to make student bilingual* (сделать так, чтобы студент свободно говорил на двух языках).

Данный пункт, следовательно, полностью доказывает, что облик образования в современном мире меняется, и массмедийный дискурс не только отражает эти процессы, но и информирует читателей о тенденциях в этой области, помогая занять свою позицию и сформировать мнение. Учитывая, что данный тип дискурса выполняет еще и рекламную функцию, мы можем интерпретировать признаки, представленные медиатекстами в рамках концепта «образование», в качестве финансовых целей частных школ.

4. Чартерные школы и академии. Данный компонент семантического поля «тип образовательных учреждений» репрезентирует сравнительно недавно

возникшую реалию образовательного процесса, что говорит об оперативности массмедийного дискурса в отражении реальности в текстах. Лексем, представляющих это понятие, всего две (возможно, в силу его новаторского характера). Как оказалось в результате дефиниционного анализа данного понятия, эти новые учебные заведения представляют собой «открыто субсидированные независимые школы, учреждённые учителями, родителями или общественными организациями при наличии разрешающих документов местной или национальной администрации» (“*a publicly funded independent school established by teachers, parents, or community groups under the terms of a charter with a local or national authority*” [EOLD]). Согласно словарной статье, такие учреждения появились в Северной Америке (первая школа открылась в 1992 году в штате Миннесота), и британский массмедийный дискурс использует для их обозначения первичный термин (*charter school*). Данная тенденция распространилась и на Европу. В Великобритании первые школы такого типа открылись в 2000-е годы. Здесь они получили название *academy* – “*a secondary school in England which has a great deal of independence from local authority control*” («средняя школа в Англии, которая независима от контроля местной администрации» [EOLD]).

Сами понятия «чартерная школа» и «академия» являются относительно новыми и не до конца раскрытыми, в связи с чем в каждой статье дается их подробное определение, включающее необходимые для понимания информационно-содержательные признаки, главным из которых является «автономность» (языковые средства, репрезентирующие этот признак, включают лексемы *self-governing* (самоуправление), *independent* (независимый), *free* (свободный), *liberated* (свободный), *to manage* (управлять), *to be in charge of* (быть в ответе), *to run* (управлять), *to control* (контролировать)). В состав семантики компонента входят также признаки «независимое управление», «открытое финансирование»:

“Charter schools – self-governing publicly-funded schools” («Чартерные школы – это автономные открыто субсидированные школы» [*“A chance for charters”*. *The Economist*. 16.07.2009]); *“Charter schools are independently managed but government-funded”* («Чартерные школы независимо управляемы, но финансируются правительством» [*“Advancing coloured people?”* *The Economist*. 25.07. 2011]); *“Charter schools are publicly funded but independently run and largely free of union rules”* («Чартерные школы открыто финансируются, но свободны в руководстве и от правил профсоюзов» [*“Killing the golden goose”*. *The Economist*. 15.02.2014]).

“Academies – independent state-funded schools” («Академии – это независимые открыто финансируемые школы» [*“Making them happen”*. *The Economist*. 24.09.2009]); *“Academies – schools, liberated from most local-authority control in teaching and management”* («Академии – это школы, свободные от местного контроля в процессе обучения и руководства» [*“Michael v the machine”*. *The Economist*. 16.04.2011]); *“Academies – state schools run outside local authority control”* («Академии – это государственные школы, которыми руководят без контроля местных властей» [*“The lessons of Boris”*. *The Economist*. 10.11.2012]).

На основании вышеприведенных примеров можно сделать вывод, что принцип, заложенный в основе чартерных школ и академий – одинаковый, что является еще одним проявлением глобализации образования на разных континентах и быстром распространении и адаптации образовательных тенденций в мире. Принадлежащие этому семантическому полю признаки продемонстрировали преимущества таких типов образовательных учреждений: финансирование, осуществляемое за счет государственных средств, обеспечивает ученикам бесплатное обучение, к тому же руководство школ разрешает родителям активно участвовать в образовательном процессе и распоряжаться школьным фондами, что в свою очередь благоприятно

сказывается на качестве и уровне преподавания в школах.

Так как массмедийный дискурс в данном случае описывает совершенно новый вид средних образовательных учреждений в Соединенных Штатах и Великобритании, и дает дефиниции этих учреждений, логично утверждать, что он выполняет свою функцию информирования населения.

5. Профессиональное образование. Данный компонент представлен номинациями *vocational training*, *vocational education*, *tertiary education*. Этот тип образования определяется словарями как “*educational training that provides practical experience in a particular occupational field, as agriculture, home economics*” («обучение на практике в определённой сфере деятельности, например сельскому хозяйству, домоводству» [EOLD]). Ядерные лексемы-репрезентанты компонента являются универсальными для обозначения специального образования, но существует дополнительный синонимичный ряд с дифференциальной семой (представленный признак – «дополнительное образование»): *further education* и *continuing education*.

Further education (BrE) – “*courses of study or training that some people do after they have left school when they do not go to university*” («образовательные программы, которые люди изучают после школы, когда они не поступают в университет» [MD]).

Continuing education (AmE) – “*classes for adults, often held in the evening, that give them the opportunity to study a wide variety of subjects*” («занятия для взрослых, чаще всего в вечернее время, с целью изучения различных предметов» [MD]).

Из анализа интегративных сем компонентов очевидно, что профессиональное образование – это средний специальный вид обучения, отличающийся от высшего образования своей узкой профессиональной направленностью. Более того, данный вид специального образования, способствует получению тех навыков, благодаря которым можно сразу

приступать к работе:

“Obama has said he wants Americans to be trained in skills that will lead directly to a job, and has praised college-industry partnerships between business and community colleges” («Обама сказал, что желает, чтобы американцы обучались практическим умениям, которые будут иметь непосредственное отношение к работе, и похвалил сотрудничество между предприятиями и местными колледжами» [*“Restoration drama”*. *The Economist*.28.04.2012]).

“Vocational education combines classroom and work-based learning to prepare young people for specific trades” («Профессиональное образование сочетает в себе занятия в классе и на практике, чтобы подготовить молодых людей к определенным навыкам» [*“Learning and earning”*. *The Economist*. 4.01.2017]).

Изучая данную группу, в американском варианте английского языка мы столкнулись с таким синонимичным рядом, как *community college*, *two-year college*, *city college*. Данные лексемы означают понятие «местный колледж», что в словарях объясняется как *“(AmE) local college where students from the surrounding area can take courses in practical or academic subjects* («местный колледж, где студенты из окрестных мест могут изучать практические и академические предметы» [MD]). Аналогом *community college* в Великобритании является *village college* – сельский колледж, образованный для нескольких деревень, оборудованный местами для отдыха и занятий (*“a centre, often for a group of villages, with educational and recreational facilities for the whole neighbourhood”* [MD]). Таким образом, дифференциальными семами американского и британского варианта языковой репрезентации данного понятия являются «деревня» и «условия для отдыха».

Обучение в таких образовательных учреждениях профессионального образования в среднем длится всего 2 года, по одному из направлений:

“Each of the city’s community colleges is to be tailored for training in specific

sector of industry, such as health care, transport or logistics” («Каждый местный колледж должен специализироваться в одной отрасли, такой как медицина, транспорт или логистика» [“*Restoration drama*”. *The Economist*. 28.04.2012]).

Следующим важным признаком для этой семантической модели стала взаимовыгодная тесная связь образовательных учреждений с предприятиями, а именно «соответствие требованиям работодателей»: этот признак представлен фразами “*matching students to companies’ requirements*” («студенты должны подходить требованиям компаний»); “*each of the city’s community colleges is to be tailored for training in specific sector of industry*” («каждый городской колледж должен специализироваться в своем секторе промышленности») [“*Restoration drama*”. *The Economist*. 28.04.2012]).

Как показал общий контекст языкового воплощения данного компонента концепта «образование» в массмедийных текстах, необходимым условием качественного профессионального образования является соответствие мировым тенденциям, поэтому многие лексемы из выбранных нами в рамках этой когнитивной модели репрезентируют признак «онлайн-обучение»:

“*The internet is well suited to vocational education*” («Интернет отлично подходит профессиональному обучению» [“*Schumpeter: Got skills*”. *The Economist*. 23.08.2014]).

Массмедийный дискурс напрямую связывает данный признак с фреймом «получить образование по доступной цене»: “*courses that provide them with essential skills quickly and cheaply*” («курсы, которые дают необходимые навыки быстро и дешево»); “*the internet helps reduce costs while doing some vocational training*” («интернет помогает сократить расходы во время обучения»); “*students realize that they no longer have to amass huge debts in order to acquire marketable skills*” («студенты осознают, что больше нет нужды накапливать огромные долги, чтобы получить конкурентоспособные навыки») [“*Schumpeter: Got skills?*” *The Economist*. 23.08.2014]).

Подводя итог в данном подпункте, мы хотим отметить, что профессиональное образование является в массмедийном дискурсе важной частью образования в целом, поскольку на сегодняшний день оно гарантирует трудоустройство, а в условиях глобализации образования – достойное трудоустройство за границей и доступную оплату за учебу вследствие онлайн-обучения. Дискурс СМИ при этом манипулирует сознанием общественности, устанавливая социальные планки и развивая социальные обязательства перед страной, что соответствует регулятивной функции массмедийного дискурса.

6. Узкоспециализированные университеты представлены в массмедийном дискурсе названиями организаций, которые предоставляют профессиональное образование в нетрадиционной форме, а именно в тесной связи с популярными брендами в сфере общественного питания. Такая категория представлена тремя названиями учебных заведений: *Hamburger University* (Университет Гамбургер), *Gelato University* (Университет Джелато), *Starbucks Corporation* (Корпорация Старбакс).

Основной признак таких университетов – «интернациональность». *Hamburger University*, открытый компанией McDonalds', на сегодняшний день функционирует в семи кампусах в Оук-Брук, Сиднее, Мюнхене, Лондоне, Токио, Сан-Пауло, Шанхае. *Gelato University* (основан в Италии Carpigiani Group, которая специализируется на производстве машин по изготовлению мороженого) предоставляет курсы для студентов из других стран ("*to teach foreigners how to make a proper gelato*" («научить иностранцев готовить настоящее мороженое» [*"Scoop!" The Economist. 12.01.2013*])). Университет также завоевал популярность за границей, где действует 9000 краткосрочных обучающих курсов "*Gelato University also holds courses in countries as America, Australia and China*" («Университет Гелато также проводит курсы в Америке, Австрии и Китае» [*"Scoop!" The Economist. 12.01.2013*])). *Starbucks Corporation* – это американская компания по продаже кофе и одноимённая сеть кофеен,

которая на сегодняшний день имеет более 24 тысяч торговых точек по всему миру. Медиатекст указывает, что Старбакс с 2014 года начал масштабную программу по обучению своего многонационального персонала: *“Starbucks is hardly the first firm to pay college fees for its international staff”* («Старбакс едва ли не первая фирма, готовая оплатить колледж своим сотрудникам из разных стран» [*“From baristas to BA-ristas”*. *The Economist*. 21.07.2014]). Глобальный образовательный подход позволяет использовать учебные материалы и инструменты в обучении на различных языках и в разных культурах, дополнительно пропагандируя бренд (что делает и массмедийный дискурс, описывая эти события) и обеспечивая компанию квалифицированными кадрами.

Принципиальным элементом, связанным с этим компонентом поля «тип образования», является признак «обеспечение работой», что выражается контекстуально и с помощью языковых средств: *“a degree in burgerology and a job too”* («диплом по бургерологии и также работа» [*“Fries with that?”* *The Economist*. 27.04.2013]); *“more than 15% of students end up courses buying equipment”* («более 15% студентов по окончании курса покупают оборудование [*“Scoop!”* *The Economist*. 12.01.2013]), а значит, и основывают свой собственный бизнес.

Логичным также представляется признак «хорошее оснащение образования»: *“classrooms are equipped with booths for entrepreneurs”* («классы оборудованы выставочными стендами для предпринимателей» ([*“Fries with that?”* *The Economist*. 27.04.2013]); *“well-lit classrooms and shiny kitchens”* («хорошо освещенные классы и блестящие кухни [*“Scoop!”* *The Economist*. 12.01.2013]).

Массмедийный дискурс имеет много общего с рекламным и экономическим, поэтому неудивительно, что такие феномены в экономике и их дебют в образовании стали объектами пристального внимания журнала “The

Economist”». Данный факт также свидетельствует о популяризации современных брендов на рынке (и образовательном тоже), высоком уровне преподавания и узконаправленном секторе их образовательной деятельности.

7. Специализированные программы «МВА». Самой известной и широко освещаемой в массмедийном дискурсе программой является *MBA (Master of Business Administration)* – магистр управления бизнесом; кроме того, встречаются описательные номинации *business education* (бизнес-образование), *business schools* (бизнес-школы). Другими лексемами, освещающими информационное содержание данного явления, предстают названия программы:

1. *Full-time MBA programme* (МВА с полной академической нагрузкой).

2. *Executive MBA (EMBA)* (“*programs developed to meet the educational needs of managers and executives with a higher level of work experience, often 10 years or more, compared to other MBA students*” – «программы, разработанные в соответствии с нуждами образования руководителей и менеджеров с опытом работы более 10 лет, в отличие от других студентов MBA [MD]).

3. *Evening (Second Shift) MBA* (“*full-time programs that normally hold classes on weekday evenings, after normal working hours, or on weekends for a duration of two years. The students in these programs typically consist of working professionals, who cannot leave their work*” – «полноценные программы, которые предоставляют занятия по вечерам после стандартного рабочего дня или на выходных в течение двух лет. В этих программах обучаются обычно профессионалы, которые работают и не могут прервать работу» [MD]).

4. *Part-Time MBA* (“*classes are on weekday evenings, after normal working hours, or on weekends. Part-time programs normally last three years or more*” – «курс проводится вечерами в течение недели, после стандартного рабочего времени, или по выходным. Очно-заочные курсы обычно длятся три года и более» [MD]).

5. *Distance MBA* (“*classes off-campus in a number of different formats:*

correspondence courses by email, non-interactive broadcast video, pre-recorded video, offline or online computer courses” – «занятия вне класса в разных форматах: электронная почта, неинтерактивные видео-трансляции, заранее записанные видео, оффлайн и онлайн компьютерные курсы» [MD]).

6. *Mini-MBA* (“*a training regimen focused on the fundamentals of business*” – «сокращенный курс программы MBA, базирующийся на фундаментальных основах бизнеса» [MD]).

Основными когнитивными признаками данного компонента являются следующие понятия:

1. «Популярность»: “*MBA is the most popular postgraduate degree in America after education*” («MBA является самой популярной степенью в Америке после получения образования» [“*Change management*”. *The Economist*. 12.10.2013]); “*The business-education market has been booming for decades*” («Рынок бизнес-образования растет быстрыми темпами каждые десять лет» [“*Case studies*”. *The Economist*. 8.05.2010]); “*Business schools are thriving*” («Бизнес-школы процветают» [“*Resilient wreckers*”. *The Economist*. 17.10.2009]). Отметим в данном признаке использование лексем с положительным коннотативным зарядом *to boom* (“experience a period of economic success” («переживать период экономического успеха)) и *to thrive* (“grow or develop well” (расти и хорошо развиваться)).

2. «Интернациональность»: “*Business schools are wise to globalization*” («Бизнес-школы благосклонны к процессу глобализации» [“*Case studies*”. *The Economist*. 8.05.2010]).

3. «Материальная выгода»: “*The idea of education is provided for a profit*” («Идея данного образования предусматривает собой прибыль» [“*Honours without profits?*” *The Economist*. 29.07.2013]); “*MBA candidates are beginning to question the return on investment of such expensive programmes*” («MBA-студенты начинают задаваться вопросом возврата денежных средств, вложенных в такую

дорогую программу» [*“Change management”. The Economist. 12.10.2013*]).
 Языковые средства, репрезентирующие данный признак, очень разнообразны и частотны в массмедийном дискурсе. Среди лексем чаще всего встречаются *profit* (выгода), *investment* (вложение), *expensive* (дорогой), *fees* (оплата) и др.

Неотъемлемый компонент современного мирового образования, программа MBA представлена довольно обширным набором языковых средств, основная часть которых указывает на преимущества данного образования, из чего можно сделать вывод о выполнении массмедийным дискурсом его рекламной функции в данном семантическом поле.

Кроме перечисленных, широко представленных типов школьного и профессионального высшего образования, нами были зафиксированы некоторые примеры, описывающие *grammar schools* (гимназии) и *comprehensive schools* (общеобразовательные школы). В данном контексте гимназии (в Британии *grammar school* также – школа для детей с выдающимися способностями) представлены в СМИ как более эффективные, элитные школы: *“Pupils at grammars do get better results than they would at comprehensives”* («Ученики гимназий действительно достигают лучших результатов, чем в общеобразовательных школах»); *“...grammar schools attract the best teachers”* («...гимназии привлекают в коллективы лучших учителей») [*“Grammatical error”. The Economist. 13.08.2016*]. При этом медиатексты упоминают об инициативе правительства Великобритании запретить гимназии, которые основываются на неравных возможностях учеников в существующей системе школьного образования.

Подводя итог описанию когнитивного поля «типы образования» (первая составляющая концепта «образование» в условиях дискурса глобализации с точки зрения прессы), можно сказать, что основной информационной составляющей являются названия институтов, предоставляющих образование (как типы, так и имена собственные), а также информативные признаки каждого

из указанных типов: интернациональность, популярность, агенты действия, направленность образования, его финансирование и т.д. Лексемы, используемые в массмедийном дискурсе для репрезентации информационного содержания данного семантического поля, определены в основном как номинации, а также средства, характеризующие понятия с помощью контекста предложения.

Наука. Следующим семантическим полем в составе когнитивного пространства концепта «образование» в представлении мировых СМИ является научное образование и наука как сфера знания. Научный потенциал общества напрямую зависит от его социально-экономических институтов, в первую очередь образовательного, и участвует в формировании положения нации на мировой арене. Понятие «наука» очень многогранно: в российских философских и культурологических словарях содержится 35 разных дефиниций данного феномена. На наш взгляд, наиболее полным является следующее определение: «Наука – сфера человеческой деятельности, феномен общественного сознания, процесс построения систематизированного образа части реальности, ориентированный на выявление ее общих свойств. Основой этого процесса служит научная методология – комплекс приемов решения определенных задач, а его результатом является получение теоретического знания, служащего удовлетворению базовых человеческих потребностей, первая из которых – познавательная доминанта человеческой деятельности, а вторая — научное обеспечение разработки новых технологий» [Новая философская энциклопедия, URL].

Английские словари дают следующее определение: “*Science is the study and knowledge of the physical world and its behavior that is based on experiments and facts that can be proved, and is organized into a system; a scientific subject such as chemistry, physics, biology, etc.*” («Наука – исследования и знания материального мира, его свойств, основанных на экспериментах и фактах,

которые могут быть доказаны и систематизированы; научная область знания, (химия, физика, биология и т.д.)» [MD]).

Взаимодействие науки и образования в массмедийном дискурсе в слое информационного содержания концепта можно проследить на материале следующих языковых единиц: *science laboratory* (научная лаборатория), *science museum* (научный музей), *science citation index* (указатель библиографических ссылок в научной литературе), *science fair* (научная ярмарка), *science of commodities* (товароведение), *science of numbers* (арифметика), *science of science* (науковедение), *science of terminology* (терминоведение), *science park* (технопарк), *science work platform* (космическая научно-исследовательская платформа), *science student* (студент естественных наук), *scientific questions* (научные вопросы), *scientific subjects* (научные предметы), *science classroom* (научная аудитория), *computer science* (компьютерные науки).

К основным когнитивным признакам этого компонента в массмедийном дискурсе относятся «раннее образование»: “*The learners of science education may be children*” («Среди слушателей научного образования могут быть дети» [Wikipedia, URL]). Научное образование детей пропагандируется массмедийным дискурсом: анализируемые тексты информируют, что мировое образование уделяет много внимания формированию научного мировоззрения с ранних лет, так как интуитивно дети предрасположены к креационистскому объяснению происхождения объектов окружающего мира (в основе мироздания предполагается разумное начало, все вокруг сделано с определённой целью). В этой связи массмедийный дискурс призывает учителей и родителей отдать предпочтение формированию научных взглядов на многие вопросы, причем данная информация подается в том числе и через фатическую функцию массмедийного дискурса, а именно — выражения открытого неодобрения креационистскими тенденциями в образовании. Данная идея выражена на языковом уровне следующими выражениями: *to prohibit the teaching of*

creationism (запретить преподавание креационизма); *to restrain teachers introducing arguments against evolution* (сдерживать учителей, которые находят доводы против эволюции).

По этим причинам цель интеграции науки в школьное образование звучит в текстах в контексте образования школьников, при этом часто используются лексемы *encourage, inspire, motivate*: “*to encourage students to explore scientific questions*” («Вдохновлять студентов на исследование научных вопросов» [“*Monkey kabuki*“. *The Economist*. 21.04.2012]). Содержание же научных курсов для школьников является объектом дискуссий: “*The teaching of some scientific subjects including biological evolution, the chemical origins of life, global warming and human cloning, can cause controversy*” («Обучение научным предметам, включающим в себя биологическую эволюцию, химическое происхождение жизни, глобальное потепление и человеческое клонирование, может вызвать спор» [“*Monkey kabuki*“. *The Economist*. 21.04.2012]). Другая точка зрения состоит в том, что научный подход требует системности независимо от возраста студентов, что позволяет развивать критическое и творческое мышление (*critical and creative thinking*), поэтому необходимо давать образованию свободу информировать школьников об устройстве жизни: “*to protect teachers’ and students’ rights to present and hear the full range of scientific views regarding biological and chemical evolution*” («Защитить права учителей и студентов представлять и слышать полный диапазон научных взглядов, относящихся к биологической и химической эволюции» [“*Monkey kabuki*“. *The Economist*. 21.04.2012]).

Одним из когнитивных признаков компонента «наука» является признак «достижения», который представлен в языковом плане названиями научных премий (“*to produce most of the world’s Nobel laureates and scientific papers*” («иметь наибольшее количество в мире нобелевских лауреатов и научных изданий») [“*Not what it used to be*“. *The Economist*. 1.12.2012]); публикациями

(«*a third of the world's science and engineering articles*» («треть мировых статей по естественным наукам и инженерии») [*“Powerhouses”. The Economist. 9.01.2010*]); масштабом научной деятельности (*“Research-intensive universities offer more science and language degrees”* («Исследовательские университеты предлагают больше дипломов в естественных науках и языках») [*“Getting in”. The Economist. 18.12.2008*]).

При этом следующим по частотности признаком является признак «проблемы», который представлен следующими фреймами: 1) «отсутствует взаимодействие между обучением и наукой»: *“The synergy between teaching and research is lost”* («Совместная деятельность между преподаванием и исследованием утеряна») [*“Getting in”. The Economist. 18.12.2008*]); 2) «педагогика недостаточно развита»: *“to have little pedagogical research”* («иметь мало педагогических научных исследований») [*“Getting in”. The Economist. 18.12.2008*]).

Итак, массмедийный дискурс демонстрирует, что качество школьного образования закладывает контуры глобальной ситуации на мировой арене, где ведущая роль отдается уже научному образованию, от которого зависит совершенствование и развитие мира в разных областях.

Религия. В современном мире технического прогресса и глобализации контакты между различными культурными традициями являются нормой общественного поведения, что приводит к взаимосвязи религиозной и светской культур. Образовательная парадигма современной западной информационной цивилизации не исключает роль религии, а наоборот, относит ее к социальному феномену. Религия как компонент концепта «образование» в англоязычном массмедийном дискурсе представлена семантическими полями «католицизм» (языковые единицы *catholic schools* (католические школы), *catholic universities* (католические университеты)); «ислам» (языковые единицы *Muslim schools* (мусульманские школы), *Muslim parents* (мусульманские родители), *Muslim*

groups (мусульманские группы), *British Islam* (британский ислам), *Muslim education* (мусульманское образование), *full-time Muslim college* (мусульманский колледж на весь день), *young British Muslims* (молодые британские мусульмане), *to learn the Koran* (изучать Коран)).

Основным признаком, входящим в семантическое поле «католическое религиозное образование», является понятие «трудности», что довольно логично в современном светском обществе. Основой языковой репрезентации этого признака является синонимический ряд глаголов, семантика которых контекстуально относится к негативным тенденциям религиозного образования: *to decline – to become less or worse* (ухудшаться, уменьшаться); *to drop – to let something fall* (ронять, позволить чему-л. уменьшиться); *to close – to stop doing something* (закрывать); *to shed – to abolish or get rid of* (запрещать, избавляться). Данный признак выражен следующими фреймами:

1. «Религиозное образование становится менее популярным»: “*Catholic schools have shut their doors because of declining enrolment and straight finances*” – «Католические школы закрывают свои двери из-за спада желающих и прямого финансирования» [*“God and times tables”. The Economist. 15.05.2010*]; “*Total enrolment has dropped*” – «Общий набор пошел на убыль» [*“God and times tables”. The Economist. 15.05.2010*];

2. «Религиозное образование борется за существование»: “*Schools close or consolidate* – «Школы закрываются или объединяются» [*“God and times tables”. The Economist. 15.05.2010*]; “*To survive Catholic schools have shed their religious affiliation*” – «Чтобы выжить, католические школы избавились от религиозной направленности» [*“Going public”. The Economist, 6.05.2017*]; “*School governance in the hands of parishes will be re-examined*” – «Руководство школой церковнослужителями будет подвергаться проверке» [*God and times tables”. The Economist, 15.05.2010*];

3. «Власти не поддерживают религиозное образование»: “*School can no*

longer operate as a religious establishment” – «Школа больше не может функционировать в качестве религиозного учреждения» [*“God and times tables”. The Economist. 15.05.2010*]; *“The city authorities have been trying to enforce a ban on worship in schools since 1996*” – «С 1996 года городские власти пытаются узаконить запрет на богослужение в школах» [*“No place to bend the knee”. The Economist. 3.03.2012*]; *“James Blaine, a former Speaker of the House of Representatives, proposed an amendment to the federal constitution banning public funding for religious schools*” – «Джеймс Блейн, бывший спикер Нижней палаты конгресса, предложил поправку к федеральной конституции, суть которой состоит в запрете государственного финансирования религиозных школ» [*“Pre choice”. The Economist. 12.02.2015*].

Основным признаком поля «мусульманское образование» является мотив «традиционные ценности». Он представлен следующими фреймами:

1. «Британские школы переживают перемены»: *“To replace the teachers with people who would run the schools on Islamic lines*” – «Заменить учителей на тех, кто будет вести занятия опираясь на исламские каноны»); *“In some classrooms boys and girls are seated apart, sex education is ignored, the theory of evolution is dismissed*” – «В некоторых классах мальчики и девочки сидят отдельно, половому воспитанию не придается значения, теория эволюции отвергается» [*“Religious studies”. The Economist. 26.04.2014*]; *“The schools refuse teaching about sex, teach only Islam in religion classes*” – «Школы отказываются от уроков полового воспитания, на уроках религиоведения учат только Исламу» [*“Going by the book”. The Economist. 14.06.2014*].

2. «Мусульманские родители занимают школы» (*“Fully 80 Muslim groups applied to run schools*” – «В целом 80 мусульманских групп подали заявку на управление школами»); *“Muslim parents are becoming more involved in schools*” – «Мусульманские родители все больше занимают школы»)
[*“Religious studies”. The Economist. 26.04.2014*]); *“Muslim parents remove their*

daughters from gym classes” – «Мусульманские родители забирают девочек с уроков физкультуры» [“*Going by the book*”. *The Economist*. 14.06.2014].

3. «Обучение религии обязательно» (“*Religious study remains obligatory every year from primary school education through to university*” – «Каждый год религиозное обучение является обязательным от начальной школы до университета» [«*Laggards trying to catch up*». *The Economist*. 17.10.2009].

Массмедийный дискурс не только информирует читателей о таких составляющих образовательного процесса в мире, но и предпринимает попытки обратить внимание на то, что такие тенденции находятся под контролем Запада: “*To set up an institute that combines Islamic and Western education*” – «Открыть институт, который сочетает в себе Исламское и западное образование»; “*Students can get a traditional Koranic education alongside Western-style classes*” – «Студенты смогут получить традиционное обучение Корану наряду с Западными уроками»; “*Formal education means you can have an even better understanding Koran*” – «Формальное образование означает лучшее понимание Корана» [“*Mixing the modern and the traditional*». *The Economist*. 26.07.2014].

Подводя итог данному пункту, важно отметить, что тема религии в образовательных процессах является фундаментальной, но в каждую эпоху и в каждом регионе по-разному значимой. В связи с логикой глобализации усиливаются миграционные процессы, что ведет к частым контактам с представителями других религиозных конфессий, что в свою очередь также накладывает отпечаток на образовательные институты. В массмедийном дискурсе такая тенденция не могла не найти своего отражения, но в то же время его регулятивная функция не позволила медиатекстам представить религиозные университеты как доминанту. Такие статьи представляют собой понятийный баланс между светским и религиозным образованием, мусульманским и западными подходами, а также перевес последних, что проиллюстрировано в анализируемом языковом материале.

Информационные технологии. Анализ эмпирического материала позволил выделить такое семантическое поле в информационном содержании концепта «образование», как информационные технологии. Развитие инновационных технологий и внедрение их в различные сферы деятельности в большой степени влияют на облик современного образования. В процессе исследования нами были выделены две понятийные группы лексем, репрезентирующих технологии в системе образования: общее совершенствование образовательной системы за счет современных методов и технологий; отказ от традиционных методов обучения.

Изучение примеров первой подгруппы привело к выводу, что совершенствование образования происходит благодаря возможностям сети Интернет, так как примеры этой группы в большинстве представлены контекстными проявлениями лексем *internet* (интернет) и *online* (в сети, онлайн). Исходя из словарных статей, “*internet – the single worldwide computer network that interconnects other computer networks, on which end-user services, such as World Wide Web sites or data archives, are located*” («единая всемирная компьютерная сеть, которая соединяет в одну сеть другие сети компьютеров, на которых расположены сервисы для тех, кто использует компьютеры, например, сайты World Wide Web или информационные архивы» [LDCE]). *Online* – “connected to a computer network” («присоединенный к сети компьютеров») [LDCE]). Данные единицы представлены в следующем и подобных контекстах:

“The internet is well suited to vocational education: it helps reduce costs while making it easier to earn a living while doing some vocational training” («Интернет отлично сочетается с профессиональным образованием: он помогает уменьшить стоимость обучения, с ним проще заработать на жизнь в процессе профессионального обучения») [“*Schumpeter: Got skills?*” *The Economist*. 23.08.2014]).

Образ совершенствования образования посредством упомянутых

компонентов создается в медиатекстах лексемами *to make a real difference to educating children* (существенно изменить образование детей); *to improve teaching* (улучшать обучение); *to make their talks available online* (делать свои выступления доступными в режиме онлайн), *online tutorials and lectures* (консультации и лекции в режиме прямого доступа); *to innovate experiment with online education* (вводить новый эксперимент с обучением в режиме онлайн); *to help poorer and disadvantaged children do better in school* (заниматься лучше в школе); *to improve the overall standard of education* («улучшить общий стандарт образования»).

К другим компонентам данного семантического поля относятся специально разработанные обучающие программы, представленные названиями программ (*Lore, Rosetta Stone*), аббревиатурой, собирательным понятием *MOOC* (*massive open online courses* (массовое открытие онлайн-курсов)). Практический материал показал, что детальное описание данных программ свидетельствует об их важности и значимости для мирового образовательного сообщества вследствие наличия в Интернете большого количества информации неуказанного качества.

Наименования этих программ представлены в контексте новых возможностей для преподавателей: *to allow teachers to control exactly who is in the network by issuing a class-membership code* (позволять учителям точно контролировать, кто в сети, с помощью программы, которая определяет состав класса); *to distribute course materials, contact students, manage tests and grades, and decide what to make public and what to keep private* (распространять материалы курса, связываться со студентами, управлять тестами и оценками, и решать что опубликовывать, а что нет). Данные глагольные синтагмы показывают новые горизонты в учебном процессе: всего лишь одна программа позволяет решить большой круг учебных проблем.

Программа представляет определенные преимущества: облегчает процесс

обучения в классе для учителей, повышает интерес студентов к учебе (*to make teaching more interactive, to extend it beyond the classroom, to stimulate students to learn from each other rather than just the professor* (делать обучение более интерактивным, выходить за пределы классной комнаты, стимулировать студентов, учиться друг у друга, а не только у преподавателя)). Глагольные синтагмы этой группы являются важными для понимания возможностей вовлеченности студентов. Положительные характеристики этих программ выражены с помощью языковых средств когнитивно-метафорической природы (*a clever interface* (умный интерфейс), *an online friend* (онлайн-друг)). К этой группе мы также относим языковые единицы, демонстрирующие эволюцию старых методов образования и их успешное взаимодействие с технологиями: “*The combination of education and innovation is an important process*” («Комбинация образования и инноваций — очень важный процесс» [“*Lifelong learning*”. *The Economist*. 14.01.2017]).

Ко второй группе относятся идеи отказа от традиционных методов обучения. Эта мысль вербализуется в первую очередь в семантике словосочетаний *to eschew traditional drills* (избегать традиционной зубрежки); *to refuse from traditions in favour of pictures and examples that gradually and intuitively build vocabulary and grammar skills* (отказаться от традиционных методов в пользу картинок и примеров, которые постепенно и интуитивно обеспечивают навыки в словарном запасе и грамматике); *to tear up the usual subject-based curriculum altogether* («подрывать основы обычных учебных программ»); *to invert the traditional university model* («переворачивать традиционную университетскую модель»).

В этой связи стоит упомянуть появляющуюся возможность получить знания дистанционно, причем медиатекст подчеркивает, что такие курсы становятся все более ориентированными на студента и его нужды: “*They have veered away from lectures on Plato or black holes in favour of courses that make*

their students more employable” («Они поменяли направление своих лекций от Платона и черных дыр в пользу курсов, которые сделают студентов более трудоспособными» [*“Brain gains”*. *The Economist*. 22.07.2017]).

Итак, массмедийный дискурс пропагандирует инновации, что предполагает отказ от традиционных и применение новаторских методов обучения. В процессе исследования эмпирического материала нами было замечено несколько примеров таких методов: компьютерные игры (*playing games*), спланированная практика (*deliberate practice*), техники усложнения шрифтов (*technique of more difficult fonts*).

В связи с отказом от традиционных методов, на материале статей можно проследить новые образовательные цели, которые, на наш взгляд, можно обозначить как стремление сформировать новую языковую личность студента, для которой приоритетами служат следующие основные качества: самоопределение – *a sense of identity*, обучение тому, как следовать командам и умение решать проблемы – *learning to follow commands and the ability of problem-solving*, умение работать в коллективе – *the ability of group work*, выбор моделей поведения – *picking of role models*.

Однако отметим, что частым в описываемых контекстах является фрейм «низкий технический образовательный уровень педагогов»: замена методов обучения сталкивается с проблемой сложностей, которые возникают у учителей при использовании новых технологий.

“Many of Uruguay’s teachers find it hard to cope with new technology” («Многие уругвайские учителя находят сложным справиться с новыми технологиями» [*“Schumpeter: Got skills?”* *The Economist*. 23.08.2014]).

“If teachers are telling kids to turn on computers and copy what is being written on the blackboard, then the government has invested in expensive notebooks” («Если учителя говорят детям включить компьютеры и скопировать то, что написано на доске, значит, правительство инвестировало в дорогие тетради»

[*“Lifelong journey” The Economist. 14.02.2017*]).

Итак, целесообразное взаимодействие инновационных технологий и традиционных методов в образовательном процессе, а также развитие новых методов и подготовка кадров в педагогике позволяют улучшить образовательный процесс, определить новые образовательные методы, а также сделать шаг в направлении формирования новой языковой личности студента. Массмедийный дискурс отражает эти идеи через когнитивные признаки инноваций, развития и совершенствования, которые репрезентируются положительно окрашенными языковыми единицами. Такая тенденция помогает массмедийному дискурсу показать реальным и потенциальным студентам новые возможности образования (информативная функция), а также активизировать регулятивную и фатическую функции дискурса, которые определяют и формируют общественное мнение.

Построение слоя информативного содержания концепта «образование» привело исследование к заполнению полей, принципиальных для восприятия цельной системы компонентов концепта (типы образования, наука и образование, религия и образование, информационные технологии и образование). Данный уровень структуры концепта представлен в проанализированных медиатекстах 528 языковыми единицами, что составляет 77% всех средств языковой репрезентации концепта «образование». Важно, что языковые структуры (номинативные и глагольные синтагмы, предложения, лексемы), вербализующие когнитивные компоненты полей, входящих в понятийные категории, при реализации своего семантического значения выполняют конкретные функции массмедийного дискурса (например, информативную и регулятивную).

3.2.2 Построение когнитивной модели образного компонента концепта «образование»

Вторым слоем макроструктуры концепта является его образная составляющая. В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова понимают образный слой концепта как «след чувственного представления в памяти в единстве с метафорическими переносами» [Карасик, Прохвачева, Зубкова 2005, 27]. Логично предположить, что этот слой полностью формируется когнитивными процессами представления, ассоциаций, умозаключений. Картинка, репрезентирующая концепт в человеческом сознании, создается на основе процессов памяти и воображения, и далее, опираясь на эту картинку и языковой прецедент сочетаемости лексем-номинаций этого явления, языковая личность создает метафорические структуры.

К образам, сложившимся в глобальном массмедийном пространстве в рамках семантического поля «типы образования», относятся найденные нами в медиатекстах образные когнитивные структуры о **дошкольном образовании**. Образ преемственности и важности такой дошкольной подготовки создает метонимическая номинация *“cradle-to-kindergarten” school* (*“Michael Bloomberg, the mayor of New York is opening first “cradle-to-kindergarten” school”* («Майкл Блумберг, мэр Нью-Йорка, открывает первую школу для детей, которые еще не ходят в детский сад» [*“Little steps”*. *The Economist*. 9.02.2013])).

В рамках сложностей раннего образования, о которых мы говорили в разделе информационного содержания концепта, негативный образ создает метафора *“expensive ‘babysitting’”* («Дорогие услуги няни» [*“Get them while they’re young”*. *The Economist*. 24.08.2013])). Негативный образ также создается контекстуально, при описании крайностей, на которые идут образовательные институты: *“Every morning the children of Tsukamoto kindergarten stomp their tiny feet in time to military anthems, bow to pictures of the emperor and vow courageously*

to defend the state” («Каждое утро дети детского садика Тцукамото топают маленькими ножками в такт военным гимнам, кланяются портрету императора и торжественно клянутся смело защищать страну» [*“School of shock”. The Economist. 4.03.2017*]). Дерогативная оценка ситуации и образ, который нацелен на негативную реакцию читателей (регулятивная и фатическая функции массмедийного дискурса в действии), создается также коннотативными особенностями названия статьи. *“School of shock”* представляет собой нетривиальную номинативную синтагму, так как коннотации лексем «школа» и «шок» несовместимы в традиционном восприятии образовательного процесса.

Сложность раннего образования, множество вопросов, с которыми сталкиваются на разных уровнях, сравнима с космическими испытаниями: *“Leading on the Moon is easy, teaching millions of four-year-olds and doing it well, is much harder”* («Лидирующее положение в исследованиях на Марсе представляется легким по сравнению с обучением миллионов четырехлеток; а делать это качественно еще сложнее» [*“Winning grades”. The Economist. 23.03.2013*]).

Еще одним образом, входящим в концепт «образование» в рамках уже другой тематической группы – **частного образования**, – является элитарность, что типично для медиатекстов о частных школах. Элитарность подчеркивается лексемами с соответствующим семантическим набором: *an elite tier of private schools* (элитный ряд частных школ); *to get people to elite universities* (поступать в элитные университеты); *a system of elite schools and universities* (система элитных школ и университетов); *top-class universities* (университеты высшего уровня); *a degree from a world-famous name* (степень с мировым именем); *a new breed of elite private schools* (новый вид элитных частных школ); *elite-coast private schools* (элитное побережье частных школ). Данный образ проходит через синонимичные ряды лексем, связанных с состоятельностью семей, отправляющих детей в частные школы. Этот образ расширяется элитарностью

университетского частного образования, которое доступно тем же студентам, которые имеют возможность учиться в частных школах.

Образ элитарности неразрывно связан с образом хорошего образования, и такая идея еще более распространяется и имплицитно присутствует в семантике лексики поля «типы образования» вследствие экстенсивного сравнения частного образования с государственными программами: “*Rich pupils get good private education; poor ones are condemned to underfunded, dilapidated state-funded schools*” («Богатые ученики получают хорошее частное образование, бедные ученики обречены на государственные, ветхие школы с плохим финансированием») [“*We want the world*”. *The Economist*. 13.08.2011]).

Использование таких прилагательных, как *elite* (элитный), *top-class* (отличный, высококлассный), *world-famous* (с мировой известностью) и существительное *plutocrat* (“*member of rich ruling class*” («представитель богатого правящего класса» [MD]) подтверждает положительный имидж частного образования.

Образ элитарности, однако, включает в себя не только положительные, но и отрицательные коннотации: “*Princeton University is the best at producing plutocrats*” («Принстонский университет лучше всех производит плутократов» [“*Skipping class*”. *The Economist*. 28.01.2017]). Из-за высоких цен на образование многие студенты даже не могут позволить себе подумать о частном университете: “*The idea of going to Oxford University might as well have been like going to Mars*” («Сама идея поступить в Оксфорд может сравниться с поездкой на Марс» [“*A foot in the door*”. *The Economist*. 10.12.2016]).

Итак, эмоционально окрашенный языковой материал и когнитивные процессы ассоциаций и импликаций создают образы преимущества, важности, сложности и элитарности образования, а также негативные и позитивные образы, индивидуальные для каждой статьи и читателя. Эти образы создаются в массмедийном дискурсе с помощью 1) антонимичных пар: *rich* –

“*owning a lot of money, property, or valuable possessions*” («имеющий много денег, имущества, ценностей») и *poor* – “*having little money and few possessions*” («имеющий мало денег или собственности» [MD]); *good* – “*of a high quality or standard*” («высокого качества или стандарта») и *bad* – “*of very low quality*” («очень низкого качества» [MD]); 2) синонимичных прилагательных, в некоторых прослеживается негативный фон *cheap* – “*not expensive and not of good quality*” («недорогой и низкого качества» [MD]) – *low-cost* – “*relatively inexpensive, cheap*” («сравнительно недорогой, дешевый» [MD]); *dilapidated* – “*in a state of disrepair or ruin as a result of age or neglect*” («в ужасном состоянии, разрушенный вследствие возраста или недостатка внимания») – *dire* – “*disastrous*” («катастрофический» [MD]); 3) употребление природной метафоры *to mushroom* («расти как грибы»), обозначающей быстро растущее количество школ, что в случае с развивающимися странами имеет негативную окраску, поскольку количество не означает хорошее качество.

Элитарность образования предполагает высокие цены на образовательные программы; в этом контексте возникает также образ несправедливости и невыполнения властями их обязанностей по обеспечению народа бесплатным образованием: “*Unveiled on Alex Salmond’s final day as first minister in 2014, a commemorative block of Elgin sandstone is inscribed with his vow: “The rocks will melt with the sun before I allow tuition fees to be imposed on Scotland’s students”. Nearly a year on, to little surprise, the rock stands strong*” («Торжественно открытая в последний день Алекса Салмонда на посту первого министра, памятная надпись на плите песчаника Элгина повторяет его клятву: “Скалы растают на солнце прежде, чем я позволю обязать шотландских студентов платить за обучение. Уже почти год, к небольшому удивлению, скалы целы и невредимы» [“*A costly promise*”. *The Economist*. 3.10.2015]). Ирония в данном тексте подчеркивает образ несправедливости, который представлен также метафорой, описывающей небедствующие шотландские университеты:

“Although the inability to levy fees means they receive less teaching funding per student than universities in England, ... Scottish universities are in rude health” («Несмотря на то, что невозможность обложить налогами оплату за обучение означает, что университеты получают меньше финансирования из расчета за одного студента, чем их Британские коллеги, шотландские университеты неприлично хорошо себя чувствуют» [*“A costly promise”. The Economist. 3.10.2015*]).

Образом, сопутствующим в массмедийном дискурсе понятию **чартерных школ**, является новизна; она представлена лексемами *to destroy moribund education landscape* (разрушить устаревшие перспективы образования), *to reshape English education* (придать новый вид английскому образованию), а также когнитивной метафорой *fragmented educational landscape* (обломки образовательного пейзажа). Такие механизмы, запущенные в ходе образования чартерных школ, сразу же отразились в массмедийном дискурсе: *“The academies program has transformed England’s educational landscape”* («Программа академий изменила образовательный фон» [*“The new school rules”. The Economist. 11.10.2014*]).

Ярким образом является описание неудовлетворительных чартерных школ с помощью метафоры «Дикий Запад»: Запад США закрепился в языковом сознании как территория бандитов и беспорядков, что подчеркивает неудовлетворительное состояние чартерных школ на Западе США: *“Ohio, where most charters are worse than the traditional schools, gained a reputation as the ‘Wild West’ of charter schools”* («Штат Огайо, где чартерные школы хуже чем обычные школы, получил репутацию “Дикий Запад” чартерных школ» [*“Charting a better course”. The Economist. 7.07.2012*]).

Как и многие нововведения, чартерные школы вызывают много негатива и сталкиваются с противодействием как в Америке, так и в Великобритании, что выражается описанием эмоционального конфликта интересов в

образовательной политике стран: “*Since charters usually did their own hiring and firing, they were less beholden to and ferociously resisted by America’s mighty teaching unions*” («Так как хартерные школы сами нанимают и увольняют людей, они менее подотчетны могущественным американским объединениям учителей, которые яростно выступают против этих школ»); “*England teachers, and even many Conservative MPs, fiercely opposed Ms Morgan’s policies*” («Английские учителя, и даже многие консервативные члены парламента, встретили политику мисс Морган жестким неприятием» [“*After freedom, what?*” *The Economist*. 25.08.2016]).

В описании **новых технологий** часто встречается образ переоцененности, который массмедийный дискурс пытается разоблачить. Например, при описании одной интерактивной программы медиатекст комментирует преимущества персонизированного интерактивного обучения. Для этого используется яркий образ: “*That is a stretch of yogic proportions*” («Правда растянута здесь в лучших традициях йоги») [“*Technology is transforming what happens when a child goes to school*”. *The Economist*. 22.06.2017].

Что касается **программы МВА**, когнитивно-чувственные образы, связанные с обучением управлению бизнесом, представляют собой оценку успешности этих программ. Так, в результате грамотного ценообразования, образовательные услуги в Европе стали более привлекательны, и массмедийный дискурс отреагировал на это метафорой: “*Business students flocked to Europe*” («Большой поток бизнес-студентов повалил в Европу» [“*No longer the place to be*”. *The Economist*. 6.10.2012]). Метафорический перенос значения с существительного «стадо» на глагол «повалить» с интегральным признаком «массовое скопление кого-либо» создает образную картину успешной бизнес-школы. Успех предполагает прибыльность, и та же статья демонстрирует еще две метафоры, связанные с большим количеством денег: “*view MBA as cash cows*” («считать, что МВА – это дойные коровы»); “*business schools are rolling in*

money” («бизнес школы загребают деньги лопатой» [*“No longer the place to be”*. *The Economist*. 6.10.2012]).

В то же время показатель успешности зависит от популярности и востребованности школы и самой программы, поэтому в процессе отражения конкуренции разных бизнес-школ медиатексты используют яркие образы. Они репрезентируются в данном контексте метонимией *to compete for brains* (бороться за головы), где метонимия *brains* наглядно показывает важность умных людей для общества, метафорой *to woo potential students* (ухаживать, добиваться расположения потенциальных студентов), метафорический эпитет *vulnerable*, демонстрирующий сильных конкурентов программы, в семантике которых содержатся семы, входящие в понятие «конкуренция»:

European schools must now compete for brains” («Европейские школы должны сейчас конкурировать за таланты» [*“No longer the place to be”*. *The Economist*. 6.10.2012]).

“The high cost of the traditional MBA has left it particularly vulnerable both to specialists’ degrees and to the online sort” («Высокая стоимость традиционной программы MBA оставила ее очень уязвимой перед высшим профессиональным образованием и онлайн-программами MBA») [*“Campus vs beach”*. *The Economist*. 15.10.2016]).

Описывая возможные последствия потери рынка, авторы также используют метафоры: *“If rich countries do not lay out welcome mats soon, they may find the queues outside their doors have disappeared”* («Если развитые страны не сделают условия поступления для абитурантов более лояльными, то вскоре они обнаружат, что очередь перед их дверьми исчезла» [*“No longer the place to be”*. *The Economist*. 6.10.2012]).

Образы, связанные в массмедийном дискурсе с **наукой**, – это могущество и превосходство, и они выражены метафорическими эпитетами: *“America’s pre-eminent research universities”* («выдающиеся исследовательские университеты

Америки»); *“mighty institutions”* («могущественные институты»); кроме того, метафора *“to lure the world’s cleverest students and finest academics”* («соблазнять самых умных в мире студентов и лучших академиков») дополняет образ величия мировой науки.

Что касается непосредственно глобализации образования, медиатексты как имплицитно, так и эксплицитно формируют положительные образы (например, обмен опытом, как методическим, так и политическим, так как речь в статьях идет не только о педагогических ошибках и организации процесса образования, но и о государственной политике в сфере образования, ее влиянии на результаты учащихся). Обмен опытом разных стран осуществляется, в том числе, и с помощью мировых СМИ. Риторические вопросы являются примером синтаксических средств создания образности в таких текстах: *“All of which suggests what countries should not do. But are there any sure-fire tips from the best performers? Or is their success just down to pushy parents and tuition after school?”* («Все это предполагает ответы на вопрос: “Чего делать не надо?”. Но есть ли какие-нибудь беспроблемные варианты, которые могут посоветовать страны с лучшими показателями? Или же их успех – результат настойчивости родителей и репетиторства после школы?») [*“Must try harder”*. *The Economist*. 10.31.2016]).

Игра слов, использующаяся в массмедийном дискурсе для освещения такого явления, как американская программа финансирования высшего образования для бедных студентов со средними успехами в средней школе, создала образ неразберихи и плохо продуманной политики в отношении образования, а также образ невыполненных обещаний. Программа носит название *“TOPS”* (*“Taylor Opportunity Programme for Schools”* («Программа возможностей для школ Тейлора»)). Такая аббревиатура сделала возможным появление каламбура в заголовке и тексте статьи *“TOPSy-turvy”* («Шиворот-навыворот»), что подтверждается в тексте фреймами «недостаточно средств для реализации программы», «прекратили финансирование», «родители и ученики

были в ярости» [*“TOPSy-turvy”. The Economist. 13.08.2016*].

Анализ языкового материала с образным потенциалом также показал, что, несмотря на престиж американских университетов, проблема американского образования звучит достаточно громко и недостатков в системе немало: “...higher-education system is marred by soaring costs, stratospheric student debt and patchy performance” («система высшего образования испорчена стремительно растущими ценами, заоблачным студенческим долгом и неровной деятельностью» [*“Better ways to pay for college”. The Economist. 20.08.2015*]). Эпитеты *soaring*, *stratospheric*, *patchy*, *marred* создают образ недовольства образованием, что подрывает положительный образ образования в Америке.

Интерес также представляет образ правительства, причем в контексте образовательной политики правительство зачастую представлено негативно, что справедливо для ситуации в разных странах. Например, после забастовки учителей в Мексике власти пошли на большие уступки, что было прокомментировано неодобрительно в медиатексте. Языковые средства создают очень яркий дерогативный образ: “Acting like a guilty schoolboy, the education ministry issued a curt, 33-word statement saying it was suspending examinations of teachers” («Как виноватый школьник, министерство образования обнародовало краткий указ из 33 слов, информирующий, что экзамены для учителей откладываются» [*“A bad lesson”. The Economist. 3.06.2015*]). Сравнение с виноватым школьником создает яркий образ, относящийся к образованию. Примеры таких отзывов о политике властей страны в отношении образования многочисленны. При этом некоторые медиатексты демонстрируют несогласие внутри правительственных органов. Так, дискуссия насчет важности общеобразовательных предметов в школьной программе американского образования (*Common Core*) приводит к устоявшемуся с помощью СМИ образу необходимости этих предметов, необоснованности позиций республиканской оппозиции. Этот образ создается в языковой картине метафорой “*knee-jerk*

reaction” («рефлекторная реакция», инстинктивная оппозиция тому, чего придерживается президент) [*“Putting a cork in Common Core”. The Economist. 2.06.2015*].

Таким образом, в медиадискурсе метафорическое ядро концепта «образование» включает в себя 50 языковых единиц, которые обозначают как положительные образы, так и отрицательные. Положительные обычно связаны с инновациями, современными программами обучения, академическими достижениями и наукой. Отрицательный образный слой отражает в сознании недостатки образовательной системы, связанные обычно с государственной образовательной политикой. Такие тенденции представляются логичными, так как медиадискурс, с одной стороны, выполняет информационную и образовательную функции, то есть журналисты считают своим долгом говорить о проблемах общества. И соответственно, при появлении информации о нелицеприятных проявлениях бюрократизма, недостатке финансов или подобных явлениях, массмедийный дискурс апеллирует к чувствам общественности, так как речь идет о детях – самом важном для многих людей. Таким образом, СМИ зарабатывают репутацию объективного и правдивого института, к которому стоит прислушиваться. С другой стороны, массмедиа выполняют рекламную функцию (положительные образы конкретных университетов, программ) и регулятивную функцию (пропаганда образования, популяризация конкретных, нужных для общества профессий, формирование общественного мнения об образованных людях, их престиж, что выражается яркими положительными образами).

3.2.3 Построение когнитивной модели интерпретационного компонента концепта «образование»

Современная лингвистика указывает на то, что наглядные и чувственные

образы выражаются средствами языка. Важно отметить, что, как показывает эмпирический материал, они мотивируют ценностную составляющую концепта. Ценностная, или аксиологическая составляющая, в свою очередь, зачастую определяет мнение языковой личности о понятии и определяет место концепта в картине мира. Это отражается в интерпретационном слое макроструктуры концепта.

И.Б. Русакова определяет интерпретационный слой концепта как «совокупность слабо структурированных предикаций, отражающий интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, вытекающих в данной культуре из содержания концепта» [Русакова URL]. Исследователь подчеркивает, что такие установки могут быть противоречивыми, и объясняет это тем, что они относятся к разным когнитивным признакам.

В данном контексте речь идет об устойчивых мнениях, которые складываются в сознании людей, принадлежащих к одной культурной общности и говорящих на одном языке. Интерпретация того или иного явления в сознании и общественное мнение во многом модифицируются прессой. Мы считаем, что именно поэтому массмедийный дискурс, который мы исследовали, продемонстрировал большой набор контекстов, в которых семантический компонент концепта был интерпретирован в соответствии с описываемой ситуацией как положительно, так и отрицательно. Часто интерпретации являются неоднозначными, в некоторых случаях – противоречащими друг другу, что свидетельствует о специфике объективного отражения реальности в СМИ.

На основе анализа интерпретационных контекстов, собранных методом сплошной выборки в медиатекстах из журнала “The Economist”, мы пришли к выводу, что интерпретации подвергаются все выделенные нами в информационном сегменте семантические поля и почти все когнитивные

компоненты в этих полях. При этом вслед за лингвокогнитивистами и лингвокультурологами необходимо отметить, что все указанные примеры лексем с положительной или отрицательной оценкой реализуются вместе с «наслоениями» национальной психологии, национального видения мира. Посредством преломления через национальную психологию и культуру они приобретают ценностную значимость и эмоциональную окрашенность [Богуславский 1994].

В семантическом поле «**типы образования**» компонент «**дошкольное образование**» часто интерпретируется как образование низкого качества. Контекстуально эти проблемы связаны с недостаточной разработанностью общей системы дошкольного образования, ее фрагментарностью, недостаточным количеством стандартов:

“Unfortunately, the entire pre-kindergarten industry is fragmented, with few standards and little oversight” («К сожалению, вся система дошкольного образования фрагментарна, с недостаточным количеством стандартов и контроля» [*“Winning grades”*. *The Economist*. 23.03.2013]).

“The state pre-schools fall short of set standards for class size and staff-to-pupils ratios” («Состояние дошкольных учреждений не соответствует установленным стандартам в отношении размеров классов и соотношении количества учеников и персонала») [*“Start them early”*. *The Economist*. 22.09.2012]).

Как показывают результаты сплошной выборки, фрейм «дошкольное образование часто низкого качества» в массмедийном дискурсе представлен следующими когнитивными признаками:

1. «Недостаточное финансирование»: *“Preschool funding is declining, which means fewer children will have access to early education”* («Финансирование дошкольного образования уменьшается, и, следовательно, все меньше детей будут иметь доступ к раннему образованию» [*“Toddler to the top”*. *The Economist*. 7.03.2011]).

“*States have cut pre-k funding*” («Штаты сократили финансирование дошкольного образования» [*“Get them while they’re young”. The Economist. 24.08.2013*]).

2. «Плохое качество программ»: “*Preschool programmes are available to all 4-year olds, but the problem there isn’t quantity, but quality*” («Программы дошкольного образования доступны для всех детей, достигших четырех лет, но проблема не в их количестве, а в их качестве» [*“Toddle to the top”. The Economist. 7.03.2011*]).

3. «Неаккредитованные учителя»: “*Many of its teachers are unaccredited*” («Многие учителя неаккредитованы» [*“Winning grades”. The Economist. 23.03.2013*]).

Анализ лексических средств этой модели позволяет выбрать языковые средства, репрезентирующие отрицательное отношение общественности к дошкольному образованию. Такая интерпретация этого компонента концепта «образование» представлена глаголами с отрицательными семами в базовом семантическом значении *decline* (*to become less or worse* – становиться меньше или хуже), *cut* (*to reduce something such as the amount or level of something* – уменьшить что-либо, например количество или уровень), *fragment* (*break or cause to break into pieces* – сломать или быть причиной того, чтобы поломать на части); морфологически модифицированными лексемами (в т.ч. приставкой *un-*, которая показывает негатив, отсутствие или противоположность – *unaccredited*).

В то же время мы должны согласиться с приведенными выше предположениями о неоднозначности ассоциаций с когнитивным содержанием концепта, так как эмпирический материал позволяет выделить также положительное отношение к этому виду обучения. К когнитивным признакам, вызывающим положительную характеристику раннего процесса обучения можно отнести следующие:

1) более качественное обучение чтению: “*Pupils educated at pre-schools had*

much higher reading scores than those who had stayed at home” («Ученики, которые посещали дошкольные образовательные учреждения, имели гораздо более высокие оценки по чтению, чем те, кто сидел дома» [“*Little steps*”. *The Economist*. 9.02. 2013]);

2) развитие стремлений и желаний и поддержание данных качеств: “*Early-years learning can help focus tiny minds on aspiration and bigger ones on how to support it*” («Обучение в первые годы жизни может помочь сконцентрировать умы малышей на больших стремлениях, а умы детей постарше – на том, как это стремление поддерживать» [“*Little steps*”. *The Economist*. 9.02. 2013]);

3) получение детьми из неблагополучных семей больших возможностей в образовании (“*Disadvantaged children who had attended pre-school had better literacy, language, maths and science skills*” («Те дети из неблагополучных семей, кто раньше посещал школы раннего образования, были более грамотными, обладали лучшими навыками в математике и естественных науках» [“*Winning grades*”. *The Economist*. 23.03.2013]);

“*They want to make poor children as ready for school as those from better-off families*” («Образовательные учреждения хотят, чтобы дети из бедных семей были так же готовы к школе, как и дети состоятельных родителей» [“*Winning grades*”. *The Economist*. 23.03.2013]);

“*Pre-k is aiming at children notably from poor and immigrant families... Ideally, pre-k would be universal, serving poor and middle class*” («Дошкольное образование нацелено в особенности на детей из бедных семей и семей иммигрантов... В идеале дошкольное образование должно быть универсальным, доступным и бедным, и среднему классу» [“*Get them while they're young*”. *The Economist*. 24.08.2013]).

Указанные примеры наглядно демонстрируют, что тенденция к положительной интерпретации достигается при помощи сравнительной степени прилагательных *high* (“*very good, or excellent*” – «очень хороший или

отличный» [MD]), *big* (“*powerful or successful in a particular area of activity*” – «мощный или успешный в особой области деятельности» [MD]), *good* (“*of a high quality or standard*” – «высокого качества или стандарта» [MD]); глаголов *to focus* (“*to concentrate on something and pay particular attention to it*” – «концентрироваться на чем-либо и обращать особое внимание» [MD]) и *to support* (“*to approve of an idea or of a person or organization and help them to be successful*” – «одобрять идею или человека или организацию и помогать им быть успешными» [MD]); существительными *mind* (“*the part of you that thinks, knows, remembers, and feels things*” – «часть человека, которая думает, знает, помнит и чувствует» [MD]) *aspiration* (“*something that you want to achieve, or the wish to achieve something*” – «что-то, чего ты хочешь достигнуть, или желание достигнуть чего-либо» [MD]).

Успех дошкольного национального образования часто приравнивается в СМИ к конкурентоспособности страны на мировом рынке, что, впрочем, не является случайным, так как образовательный потенциал нации закладывается именно с детства: “*Early education is vital for America to stay competitive*” («Раннее образование жизненно важно для Америки для того, чтобы поддерживать свою конкурентоспособность» [“*Toddle to the top*”. *The Economist*. 7.05.2011]).

Что касается домашнего образования, то во многих современных странах оно считается признаком состоятельности и успешности. Говоря об интерпретации данного понятия, однако, представляется необходимым контекстуально осветить историю когнитивного компонента. Медиатексты включают информацию о том, как домашнее образование развивалось и менялось, будучи раньше незаконным, неоднозначным, воспринимаемым негативно:

“*Three decades ago home schooling was illegal and considered a fringe phenomenon*” («Три десятилетия назад обучение на дому было незаконно и

считалось радикальным явлением») [*“Keep it in the family”. The Economist. 22.12.2012*]). Негативный фон в данном случае выражается в качественных прилагательных *illegal* (незаконный) и *fringe* (радикальный).

Причины, по которым домашняя форма обучения имеет гораздо лучший образ в обществе сегодня, многообразны, но прежде всего это показатель успеваемости, который в массмедийном дискурсе выражается положительными характеристиками: *to be ahead of peers in various subjects* (обгонять сверстников по всевозможным предметам); *home-schooled children seem to do well* (дети на домашнем обучении справляются хорошо); *to receive an adequate education* (получить образование надлежащего качества).

Кроме того, положительная интерпретация положила начало тому, что домашнее образование стали воспринимать как элитную форму школьного образования. Контексты данного явления в массмедийном дискурсе говорят о том, что состоятельные люди предпочитают данный вид среднего образования из-за экономии времени и удобства: *“The super-wealthy and parents who must move around a lot, are also taking up home schooling because of its flexibility”* («Весьма состоятельные родители, и родители, которым приходится много перемещаться, также предпочитают домашнее обучение из-за его гибкости») [*“Keep it in the family”. The Economist. 22.12.2012*]). В то же время противоречивость затрагивает и современный подход к домашнему образованию: под вопрос ставится социализация ребенка. В силу разных взглядов на воспитание и потребности детей взрослые формируют разные мнения об образовании дома, и негативное отношение формируется по следующей причине: *“Some young children who want to be in school languish at home»* («Молодежь, которая хочет быть в школе, чахнет дома») [*“Raising a class”. The Economist. 10.09.2011*]).

При этом другая возможность – образование ребенка в школе – также вызывает разные ассоциации, и среди плохих первое место в обработанных

нами контекстах занимает качество образования: *“Parents are convinced that schools are not good at teaching”*. («Родители убеждены, что в школах плохо преподают» [*“Keep it in the family”*. *The Economist*. 22.12.2012]).

Подводя итоги, подчеркнем, что при вербализации интерпретативного уровня структуры концепта «образование» когнитивный компонент «домашнее обучение» оказался предметом как отрицательной, так и положительной оценки, вследствие чего лексемы, описанные в данном подпункте, обладают как положительными, так и отрицательными коннотациями. При анализе вербализации данного сектора концепта было выявлено частое употребление описательных синтагм.

Частные школы завоевывали свою положительную репутацию веками: *“The main asset of the private schools is their reputation for getting children into those good universities”* («Главное достоинство частных школ – это возможность попасть в те самые хорошие университеты» [*“Learning lessons from private schools”*. *The Economist*. 4.07.2009]).

Элитарность, эффективность частных школ напрямую связана со стоимостью обучения там, что еще больше «подогревает» их престиж. Представляется, что ассоциации и коллективное мнение народа – это мощный инструмент манипуляции этим народом. Тенденция оценивать частное образование очень высоко проявляется в следующих синтагмах: *rich parents use private schools* (богатые родители пользуются частными школами); *private schools catering to rich* (частные школы пытаются угодить богатым); *rich pupils get good private education* (состоятельные ученики получают хорошее частное образование).

Негативным признаком, однако, массмедиа выделяет консерватизм таких заведений. Дискурс СМИ в статьях регулярно «предупреждает» родителей, что некоторые школы, которые сделали себе имя, считают, что их образовательные программы проверены десятилетиями, и нет нужды что-либо переделывать;

такая интерпретация устоявшихся традиций образования вызывает негативный отклик общественности. Эта интерпретация представлена лексическими единицами *to teach an identical curriculum* (обучать по той же самой программе); *“stale” curriculum* (учебная программа, утратившая новизну); *even private fee-paying schools are mediocre* (даже частные школы среднего качества). Среди данных примеров выделяется метафора: школы названы «черствыми» (*“stale”*), что показывает нам причину негативного отношения. Таким образом, мы можем наглядно продемонстрировать, что интерпретационный слой связан не только с информационным, но и с образной частью концепта.

Чартерные школы и академии успели заслужить очень противоречивую репутацию: *“The academies’ performance varies wildly: some are brilliant, others are dreadful”* («Деятельность академий очень различается: некоторые превосходны, другие отвратительны» [*“Viva la revolution”*. *The Economist*. 11.10.2014]); *“Charter schools are controversial”* («Чартерные школы противоречивы» [*“A 20-year lesson”*. *The Economist*. 7.07.2012]). Сторонниками данных учебных заведений выступают, прежде всего, родители и сами ученики, что выражается в положительных характеристиках данного процесса. Положительная интерпретация этого нового образовательного феномена выражается следующими лексемами: *to like charter schools* (любить чартерные школы); *charters are performing better* (чартерные школы работают лучше); *charters outperform district schools* (чартерные школы превосходят районные школы); *children of charter schools expect to graduate from college* (предполагается что дети из чартерных школ смогут закончить колледж); *learners are far better in charters* (ученики преуспевают в чартерных школах); *charters are better at teaching* (чартерные школы лучше в преподавании); *charters have been successful* (чартерные школы были успешны); *the academies have brought new energy to education system* (академии привнесли свежую струю в образовательную систему). В данных единицах можно выделить семы

оценочности, интенсивности, эмотивности, которые выражают положительную интерпретацию понятия, и базой этой интерпретации выступает фрейм «в хартерных школах хорошо учат».

Противниками академий в Англии и хартерных школ в Америке выступают общественные организации, сформировавшие негативное мнение о таком типе образования: *academies represent a serious threat to the unions* (академии представляют серьезную угрозу профсоюзам); *the teachers' unions hate charter schools* (профсоюзы учителей ненавидят хартерные школы). Ссылка на авторитетное мнение является частным приемом массмедийного дискурса, и интерпретация этих новых школ народом зависит от трактовки их высокопоставленными лицами. При этом в данном контексте также можно увидеть конфликт мнений и, следовательно, оценки:

Отрицательное отношение должностного лица: *“New York’s new mayor wants to hobble charters, first he intends to curb their growth and charge charters rent”* («Новый мэр Нью Йорка хочет поставить хартерные школы в затруднительное положение: во-первых он намеревается сдерживать их рост и взимать арендную плату» [*“Killing the golden goose”. The Economist. 15.02.2014*]).

Положительное отношение должностного лица: *“Barak Obama favours charter schools”* («Барак Обама благосклонен к хартерным школам» [*“Charting a better course”. The Economist. 7.07.2012*]).

В данных предложениях разносторонность позиций выражена антонимической парой *to hobble* (“*to prevent something developing or being successful*” («предотвратить успех какого-либо начинания» [LDCE])) – *to favour* (“*treat gently or carefully*” («обращаться с чем-л. нежно и осторожно [LDCE])).

Профессиональное образование также часто описывается в медиатекстах в связи с негативным общественным мнением; происходит так, прежде всего,

потому, что стереотип, сложившийся в обществе, приписывает его выбор студентам с низким социальным статусом из несостоятельных семей: *“Poor, minority and first-generation immigrant students are far more likely to get their tertiary education from community colleges – where two-year courses offer a cheap route to degree – than from universities”* («Бедные, несовершеннолетние и иммигранты первого поколения вместо университетов предпочитают получить профессиональное образование в местных колледжах, где двухгодичные курсы – это дешевый способ получить диплом» [*“Restoration drama”*. *The Economist*. 28.04.2012]).

Статус этого образования, исходя из проанализированных контекстов, падает вследствие актуализации в сознании мировой общественности следующих фреймов: 1) «профессиональному образованию не хватает инноваций» (*“vocational education has suffered from the twin curses of low status and limited innovation”* («профессиональное образование страдает от двух напастей: низкий статус и ограниченные инновации»)); 2) «профессиональное образование неорганизовано» (*“vocational education was put off by disorganization and lack of prestige”* («профессиональное образование отталкивает от себя из-за неорганизованности и недостатка престижа»)); 3) «в профессиональном образовании учатся отстающие студенты» (*“to steer underachievers to vocational schools”* («отправлять отстающих студентов в профессиональные школы»)); 4) «образование формально и не готовит к профессиональной деятельности» (*“ill-matched to the local job market”* («не соответствует местному рынку труда» [*“Zero tuition”*. *The Economist*. 15.01.2015])).

В результате такой тенденции массмедийный дискурс отражает негативную оценку профессионального образования: *“Vocational colleges are treated as an embarrassing sideshow”* («Сложившееся отношение к профессиональным колледжам напоминает отношение к постыдному явлению второго плана»

[“*Schumpeter: Got skills?*” *The Economist*. 23.08.2014]). Данные примеры демонстрируют негативный имидж, который вербально достигается при помощи отрицательной коннотации лексем, а именно: *poor* (*not rich* – небогатый (здесь и далее MD)), *low* (“*less good than is expected*” – «менее хорош, чем ожидалось»), *limited* (“*restricted*” – «ограниченный»), *embarrassing* (“*ashamed*” – «смушающий»); *curse* (“*something that brings or causes great trouble or harm*” – «то, что приносит или служит причиной проблем и ущерба»), *disorganization* (“*badly planned*” – «плохо спланированно»), *lack* (“*not having enough*” – «недостаточно»), *sideshow* (“*less significant event*” – «менее значимое событие»), *underachiever* (“*someone who is not as successful as they could be*” – «тот, кто не так успешен как мог бы»); *to suffer from* (“*to experience something very unpleasant or painful*” – «переживать что-то очень неприятное или болезненное»); *to put off* (“*cause to feel intense dislike*” – «чувствовать сильную неприязнь»).

В результате сложившегося мнения, профессиональное образование получает отрицательную окраску, что в итоге приводит к возникновению общественных проблем: “*nation’s shortage of skilled workers*” («нехватка квалифицированных рабочих в стране»); “*the world is plagued by youth unemployment*” («мировая эпидемия неработающей молодежи») [“*Schumpeter: Got skills?*” *The Economist*. 23.08.2014]).

В связи с этим, логически объясняется тот факт, что работа с медиатекстами позволяет выявить большое количество языковых репрезентант фрейма «правительство поднимает рейтинги институтов»: *politicians are banging the drum for vocational education* (политики рекламируют профессиональное образование); *to improve vocational-training institutes* (улучшить институты профессиональной подготовки); *to raise the prestige of vocational education* (поднять престиж профессионального образования) [“*Down and out in rural China*”. *The Economist*. 23.08.2014]). Ключевыми словами, подтверждающими цель дискурса, состоящую в улучшении интерпретативной окраски данного

образа в сознании мировой общественности, является синонимичная пара глаголов с положительной окраской: *to improve (to make something better* – делать что-то лучше), *to raise (to increase the quality* – повышать качество) и устойчивое метафорическое разговорное выражение: *to bang the drum for (to advertise* – рекламировать).

Что касается **программы MBA**, то это уникальный случай в исследовании интерпретационной модели когнитивного компонента, так как все контексты употребления данного понятия в массмедийном дискурсе имеют либо нейтральные (образовательная, информационная функция дискурса), либо положительные (рекламная, регулятивная, фатическая функции) коннотации.

За весь период своего существования, данная программа, начинавшаяся в качестве эксперимента, проявила себя с положительной стороны, что в одном из случаев употребления подчеркивается превосходной степенью прилагательного *successful (успешный)*: “*MBA is one of the most successful stories of our time*” («MBA – это одна из самых успешных историй нашего времени» [*“Change management”*. *The Economist*. 12.10.2013]).

К факторам, создающим положительные ассоциации в сознании людей, можно отнести имидж студента MBA: *the most talented graduates* (самые талантливые выпускники); *students after MBA are high-flying* (студенты после MBA амбициозны); *to recruit brightest undergraduates* (набирать самых перспективных студентов). Наряду с набором прилагательных в разных степенях сравнения, данный языковой набор включает метафору *high-flying (“successful and determined to achieve more things”* – «успешный и настроенный достичь большего» [MD]), что подчеркивает положительную коннотацию, а именно – восхищение студентами на этом курсе.

Положительный имидж MBA можно свести к трем фреймам, определяющим причину престижности программы: 1) «новые карьерные возможности» (*to open new career opportunities* – открывать новые карьерные

возможности); 2) опыт в области образования (*educational experience*); 3) увеличение заработной платы (*increasing salary*) [*“Change management”*. *The Economist*. 12.10.2013].

В результате, студенты, уже прошедшие данный курс, являются более конкурентоспособными на рынке трудоустройства и могут рассчитывать на более высокие зарплаты: *“Some 98% of corporate employers report that they are satisfied with the MBAs they hire, a sign that they will continue to fish from the same pond”* («98% корпоративных работодателей более чем удовлетворены работниками, нанятыми со степенью MBA, и это является знаком того, что они будут продолжать искать сотрудников там же»; *“Employers pay MBAs on average twice as much as people with only undergraduates degrees”* («Работодатели платят в два раза больше людям с дипломами MBA» [*“Resilient wreckers”*. *The Economist*. 17.10.2009]).

Интересным фрагментом интерпретационного слоя макроструктуры концепта «образование» является трактовка обществом гендерных различий в образовании. Необходимо помнить, что лингвисты признают гендер дискурсивным феноменом, который создается непосредственно в дискурсе [Черных 2012]. Данный термин рассматривает социокультурную характеристику пола, совокупность стереотипных представлений о межполовых различиях, обусловленных социальными, культурно-историческими, религиозно-этническими и психологическими причинами; совокупность социальных и культурных норм, ценностей и реакций.

Исторически интерпретация концепта «образование» по отношению к гендеру его агентов состояла в том, что образование является прерогативой мужской половины общества. Изменения, которые происходят практически во всех областях социальной жизни общества, заставляют лингвистов по-новому рассматривать проблему гендерной асимметрии. Не нуждается в доказательстве усиливающаяся роль женщин в социальном управлении, в науке, медицине,

воспитании, культуре и искусстве. Их профессиональная деятельность оказывает существенное влияние на рост экономики и национального дохода ведущих стран мира. Таким образом, восприятие роли гендера при трактовке образования поменялось.

Согласно одному из исследуемых медиатекстов, более 50% выпускников университетов составляют лица женского пола: *“Former male redoubts such as medicine and law have increasingly been captured by women”* («Считавшиеся ранее типично мужскими области – медицина и юриспруденция – все больше и больше изучаются женщинами» [*“Nature and nurture”*. *The Economist*. 7.03.2015]). В той же статье мы находим следующий факт: *“Elite American colleges are widely suspected of admitting male applicants with lower grades, to even up the numbers”* («Элитные американские колледжи подозревают в том, что они принимают абитуриентов – лиц мужского пола с более низкими баллами для уравнивания количества абитуриентов обоих полов» [*“Nature and nurture”*. *The Economist*. 7.03.2015]).

Доминирование лиц женского пола в современном образовании подчеркивается такими выражениями, как *girls’ educational dominance* (доминирование женщин в образовании), *the feminization of higher education* (феминизация высшего образования), *women as dominant sex* (женщины как доминирующий пол), *boys are being outclassed by girls at both school at university* (девочки превосходят мальчиков в школах и университетах), *girls outperform boys* (девочки превосходят мальчиков) [*“Nature and nurture”*. *The Economist*. 7.03.2015]).

Проблема гендерных стереотипов в области образования существует еще и в разграничении способностей к изучаемым предметам. На вербальном уровне данная проблематика выражается использованием эмоционально-оценочной лексики, которая подчеркивает доминирование того или иного пола в школьных уроках: *“Girls trounce boys in literacy”* («Девочки побеждают мальчиков в

вопросе грамотности»); “*Women dominate in education, health, arts, and humanities*” («Женщины доминируют в образовании, здравоохранении, искусствах, гуманитарных дисциплинах»); “*Men lead in computing, engineering, and physics*” («Мужчины лидируют в компьютерах, инженерии, физике»); “*Women are abler and more assiduous*” («Женщины более усидчивы и у них больше способностей»); “*Men are better at exact sciences*” («Мужчинам лучше удаются точные науки») [*“Nature and nurture”. The Economist. 7.03.2015*].

Также следует отметить и употребление неологизма *gender gap* (“*the discrepancy in opportunities, status, attitudes, etc., between men and women*” – «несоответствие в возможностях, статусе, мнениях и т.д. между мужчинами и женщинами; аналогия с *generation gap*» [MD]), который еще раз подчеркивает наличие гендерных стереотипов со стороны учителей: “*When teachers mark a reading test without knowing who took it, the gender gap shrinks by a third*” («Когда учителя оценивают тест по чтению, не зная пола, гендерные расхождения сокращаются на одну треть» [*“Nature and nurture”. The Economist. 7.03.2015*]).

Гендерные стереотипы непосредственно связаны с культурными традициями и нормами. Не вызывает сомнения тот факт, что каждая культура имеет множество символов и образов, а также стереотипов поведения, с помощью которых мы можем автоматически действовать в разных ситуациях. Представляется, однако, возможным определить мировую тенденцию к уравниванию женщин и мужчин. На материале же дискурса СМИ исследование концепта «образование» эта тенденция приобретает еще большие масштабы, так как от уравнивания язык переходит к обозначению преимуществ женщин над мужчинами в области образования.

Итак, вышеописанный феномен соответствует зеркальному отражению массмедийным дискурсом общественных реалий и представляет собой пример регулятивной функции в действии. Специфика гендерных стереотипов была вербализована при помощи лексико-семантических средств (использование

эмоционально-оценочной лексики, интенсификаторов и контекстное употребление ключевых слов, усиленных повтором; употребление неологизмов, а также префиксов как одного из важных средств для создания оценки).

Говоря об интерпретационном слое макроструктуры концепта «образование», необходимо подчеркнуть, что результаты исследования подтвердили идеи теоретической базы исследования. Языковой материал в количестве 101 языковой единицы (16% всего проанализированного языкового материала) показал, что все когнитивные компоненты, за исключением одного, имеют неоднозначную трактовку как в сознании индивидуума, так и в коллективной системе ценностей, что связано с разными когнитивными признаками, присущими одному и тому же компоненту семантического поля, выделенного в концепте на основе его информационного содержания. Мы полагаем, что такие признаки являются естественным результатом когнитивных процессов (интерпретации, ассоциаций, запоминания, сравнения и т.д.), направленных сознанием человека на сложную искусственно созданную систему, на которую влияет не только совокупность объективных процессов, но еще и человеческий фактор и тенденции, определенные общественным мнением.

3.3 Сравнительный анализ фреймовых моделей концепта «образование» в основных культурах глобализации

В данном разделе мы рассмотрим концепт «образование» методом выборки единиц и контекстов их употребления, а также когнитивных компонентов и признаков концепта на примере стран с разной национальной картиной мира и культурным наследием, что, наряду с глобализацией, является важным фактором для формирования концепта. Кроме того, представляется важным рассмотреть изменение национальных образовательных систем в процессе

унификации образования по всему миру, наличие которого было доказано в предыдущих разделах.

Как показывает практическое исследование, тема образования в отдельных странах проявляется на всех слоях макроструктуры концепта и в большинстве тематических групп языковых единиц. Метод сплошной выборки позволил зафиксировать 887 лексических единиц в разных странах: Америка (335), Великобритания (264), страны ЕС (138), страны других регионов (Азия, Австралия, Африка) (150).

3.3.1 Фреймовая модель концепта «образование» в европейской культуре

Исходя из того, что в работе мы рассматриваем концепт «образование» на материале английского языка и источником эмпирического материала выбрали читаемый во всем мире журнал “The Economist”, который публикуется в Великобритании, мы считаем логичным принять образование в Великобритании за ядро рассмотренных когнитивных составляющих специфики образования в разных странах, начиная с анализа британского образования и описывая образование в других странах ЕС в качестве периферии во второй части подпункта. Еще одним аргументом в пользу такой исследовательской позиции является фон глобализации культурных и образовательных пространств, так как Великобритания является одним из инициаторов объединяющих разные страны процессов (в том числе речь идет о Болонской системе образования).

Великобритания. Массмедийный дискурс трактует образование в Великобритании в целом как одно из самых лучших и престижных в мире. Статьи показывают, что образование здесь является настолько приоритетным направлением, что его проблемы и перспективы развития обсуждаются всеми партиями, представленными в британском парламенте. Вследствие этого нами были выделены три тематические группы, представляющие образовательные

тенденции в основных британских политических партиях и в социально-активном пространстве. Этими группами являются: 1) обсуждение вопросов образования в лейбористской партии (105); 2) обсуждение вопросов образования в коалиционном правительстве (консерваторы и демократы) (96); 3) проблемы в образовании, волнующие общественность (63).

1. Обсуждение вопросов образования в лейбористских кругах представлено наибольшим количеством статей, видимо, потому, что Лейбористская партия – одна из ведущих британских политических партий, и статьи, рассматривающие проблемы образования, часто представляют собой примеры рекламной и регулятивной функции массмедийного дискурса. Это подтверждает, например, тот факт, что многие тексты опубликованы в 2009 г., во время подготовки к предвыборной кампании 2010 г.

Один из фреймов, дающий тему для обсуждения лейбористами, – сценарий «повышение возраста учащихся в школах»: *“By 2013 all teenagers will have to continue in education or training until the age 17, and by 2015 until 18, but there are political rumours that the education-leaving age could be raised sooner”* («К 2013 году все подростки должны будут продолжать образование или профессиональную подготовку до 17 лет, а к 2015 году до 18, но ходят политические слухи, что возраст завершения образования может быть поднят раньше» [*“Delaying the final bell”*. *The Economist*. 8.01.2009]). Причиной этому называют увеличение количества незанятой молодежи, что обозначается аббревиатурой *“NEET”* – *“(Not in Employment, Education, or Training) a young person who does not have a job and is not being educated or trained”* («не занятый работой, образованием, получением навыков») [LDCE].

Другой ключевой момент суммирует фрейм «нужно привлекать родителей к образовательному процессу»: *“Arm parents with hard facts about how schools are doing; allow schools to diversify and compete to attract parents; allow parents to choose the ones they like best – this has been Labour’s prescription for*

education since it came to power in 1997” («Обеспечьте родителей неопровержимыми фактами как работают школы; разрешите школам изменяться и соревноваться, чтобы привлечь родителей; разрешите родителям выбирать те школы, которые им нравятся больше всего – это предписания лейбористов для образования, существующие с того времени, когда они пришли к власти в 1997 году» [*“Out of the window”*. *The Economist*. 23.04.2009]).

В дискурсе данной статьи такая инициатива ярко выражена (употребление военной метафоры *to arm* (“*to provide weapons for yourself/somebody in order to fight a battle or a war*” («снабдить кого-либо или себя оружием, чтобы драться в битве или на войне» (MD)), однако тем ярче прозвучал отказ от этой реформы, представленный лексемой *to fail*: “*Labour’s policies for improving schools have failed – parents don’t have the right to choose a school, but merely to ‘express a preference’*” («Политика лейбористов по улучшению школ провалилась – родители не имеют права выбрать школу, они могут только высказать предпочтение» [*“Out of the window”*. *The Economist*. 23.04.2009]).

И все же под этот фрейм подходят еще несколько контекстов, в которых родители принимают участие в реформировании образовательной системы: “*Parents will be able to demand catch-up tuition for their darling dullards, or challenging lessons for their gifted lads and lasses*” («Родители смогут требовать либо дополнительные уроки, чтобы их драгоценные двоечники могли наверстать материал, либо более сложное обучение для одаренных мальчиков и девочек» [*“Never-ending story”*. *The Economist*. 2.07.2009]). В вербализации этой идеи следует также отметить выбор номинации школьников *lad* (юноша) и *lass* (девушка), которые имеют в своем составе функционально-стилистический компонент (“*old-fashioned, informal, British English*” [LDCE]), что подчеркивает трепетное отношение каждого родителя к ребенку. Подразумевается, что участие родителей в образовании должно улучшить его качество за счет большего внимания к нуждам учащихся.

Еще один когнитивный компонент концепта «образование», появляющийся в статьях о лейбористском движении, – это финансирование образования: “*Under Labour teachers were awarded big pay rises, lots of money was spent renovating dilapidated schools and an army of teaching assistants were hired to help keep order in the classroom and relieve teachers of routine paperwork*” («За время правления лейбористов учителям произвели большое увеличение зарплаты, много денег было потрачено на обновление ветхих школ и было нанято множество ассистентов учителей, чтобы помочь держать класс в порядке и облегчить учителям рутинную работу с бумагами» [*“Unintended consequences”*. *The Economist*. 10.09.2009]). Положительные оценочные коннотации представлены в этом примере большим количеством языковых единиц из данного примера и остальной статьи: *big pay rises* (большое увеличение зарплаты), *lots of money* (много денег), *bursaries must be offered* (должны быть предложены стипендии), *to pay good teachers more* (платить хорошим учителям больше), *to renovate dilapidated schools* – (обновить ветхие школы), *to help keep order in the classroom* (помочь держать класс в порядке), *to relieve teachers of routine paperwork* (облегчить учителям рутинную работу с бумагами). Кроме того, положительный образ реформаторов образования создает еще одна военная метафора – *an army of teaching assistants* (целая армия ассистентов учителей), служащая в данном случае стилистическим приемом гиперболизации для подчеркивания большого количества помощников учителей, которые призваны улучшить качество образования.

2. Вопросы образования, обсуждаемые в коалиционном правительстве, в основном сводятся к тем, что были подняты консерваторами в статьях 2009 г., так как премьер-министром после выборов 2010 г. стал лидер консерваторов – Д. Кэмерон. Таким образом, политические события также отражены в массмедийном образовательном дискурсе. Среди основных предвыборных вопросов, касающихся образования, актуализированных политикой коалиции

консерваторов и лейбористов, массмедийный дискурс озвучивает проблему сдачи выпускного экзамена. Фрейм «существующая система оценки не эффективна» выражен следующими контекстами: *“Schools push pupils towards easier subjects in the hope of rising up the league tables”* («Школы толкают учеников к сдаче более легких экзаменов, в надежде на повышение рейтинговых таблиц» [*“Dumbing down: discuss”*. *The Economist*. 20.08.2009]); *“More students choose easier subjects over hard ones to get good grades at A-level”* («Большее количество учеников выбирает более легкие предметы, чтобы получить отличные оценки по экзамену» [*“Dumbing down: discuss”*. *The Economist*. 20.08.2009]).

Результатом создания консерваторами подобного образа в глазах общественности стала их идея реформирования: *“The main reform being proposed by the Tory is for harder subjects like maths to be worth more in school league tables than softer ones like sociology”* («Основная реформа, предложенная Тори – это сделать более сложные экзамены, например, математику, более значимыми в школьных рейтинговых таблицах, чем легкие экзамены, например, социология» [*“Dumbing down: discuss”*. *The Economist*. 20.08.2009]).

Тематической же доминантой статей об образовании с точки зрения партии консерваторов в коалиционном правительстве является вопрос финансирования и открытия новых школ: *“Tories would allow charities, churches and parents to open new schools without asking for councils’ permission – even in areas with plenty of school places”* («Тори разрешат благотворительным организациям, церквям и родителям открывать новые школы, не спрашивая разрешения муниципалитетов, даже в тех местах, где уже есть школьные учебные заведения» [*“It’s still about schools”*. *The Economist*. 26.03.2009]); *“Tories plan to give free schools more money for teaching poor children”* («Тори планируют давать бесплатным школам больше денег за обучение бедных детей» [*“It’s still about schools”*. *The Economist*. 26.03.2009]).

В ситуации окончания предвыборной кампании и образования коалиции, дискурс массмедиа последовательно отражает тот факт, что либеральные демократы всецело разделяют точку зрения консерваторов и присоединяются к их основным постулатам, что в языковом материале можно проследить по положительным коннотациям лексем “new”, “independently run”, “state-funded”, “free”: “The creation of new, independently run but non-selective and state-funded ‘free schools’ is one of the coalition government’s central policies” («Создание новых, независимых, но доступных для всех и финансируемых за счет государства “бесплатных школ” – это главный политический курс коалиционного правительства» [“It’s still about schools”. *The Economist*. 26.03.2009]).

Другим фреймом, которым выражается политика коалиционного правительства в области образования, является фрейм «необходимо удерживать цены на высшее образование». В этом направлении создается целая кампания в дискурсе СМИ: “The unseemly scramble by most English universities to raise annual tuition fees to the maximum level is a headache for the coalition government” («Непристойная борьба большинства английских университетов поднять ежегодную плату за обучение до максимального уровня – головная боль для коалиционного правительства» [“Race to the top”. *The Economist*. 20.04.2011]). Распространенная метафора *tuition fees are political dynamite*, (ежегодная оплата университетов – это политический динамит) встречается во многих статьях 2010, 2011 и 2012 гг., но фрейм не нашел конкретного решения заложенной в нем проблемы.

Еще одним когнитивным компонентом современного образа образования в Британии, часто упоминаемом в массмедийном дискурсе, являются нововведенные *grammar schools* (“a state-maintained secondary school providing an education with an academic bias for children who are selected by the eleven-plus examination, teachers’ reports, or other means” – «государственная средняя

школа, предоставляющая образование с академическим уклоном детям, отобранным на основе результатов экзамена в 11 лет, рекомендаций учителей или другим образом» [MD]).

Лейбористы считают содержание таких школ экономически невыгодным, что выражается как в официально-деловом контексте с отчетом о финансовых потерях, так и в типично публицистическом контексте с табуированной лексемой: *“the policy of maintaining grammar schools would cost £8bn a year”* («политика поддержания гимназий будет стоить 8 миллиардов фунтов в год» [“Old school”. *The Economist*. 20.05.2017]); *“to destroy every fucking grammar school in England”* («ликвидировать каждую проклятую гимназию в Англии» [“Grammatical error”. *The Economist*. 13.08.2016]).

3. Эта подгруппа контекстов, рассмотренных нами, включает проблемы образования, которые волнуют общественность, но не связаны в контексте медиатекстов с английским правительством. Один из наиболее актуальных фреймов актуализируется описанием исламских общин в Великобритании: *“There is a huge demand among Muslim parents for Islamic schools, partly because the academic results are excellent and partly because the state schools don’t offer what parents want”* («Спрос мусульманских родителей на исламские школы велик, частично из-за того, что результаты успеваемости отличные, и частично из-за того, что государственные школы не предлагают того, что хотят родители» [“A long, long lesson”. *The Economist*. 26.03.2009]).

Следующей проблемой, представленной в данной подгруппе, выступает когнитивный компонент «оплата обучения», а именно дороговизна школьных форм и расходы на репетиторов: *“Some school uniforms are available only from the school outfitters, and costs a cool £210”* («Некоторые школьные формы доступны только у школьных поставщиков и стоят целых 210 фунтов» [“School uniforms: Badge of honour?” *The Economist*. 24.09.2009]); *“Because of increasing competition to get into the most prestigious universities, many parents see home*

tutoring as a near-compulsory insurance policy” («Из-за повышения конкурса в самые престижные университеты, многих родители видят домашнее репетиторство как почти обязательную меру» [*“Top-up teaching”. The Economist. 10.09.2009*]).

Еще одним проблемным вопросом является ужесточение условий обучения иностранных студентов, а именно – отмена права оставаться в стране два года после получения образования. В этой связи в массмедийном дискурсе встречается фрейм «Британия потеряет студентов»: “...one Indian newspaper advised those considering studying in Britain to revisit their plans” («...одна индийская газета посоветовала тем, кто рассматривает получение образования в Великобритании, пересмотреть свои планы» [*“Hasta la vista”. The Economist. 15.10.2016*]).

Что касается британских студентов, то их количество высоко, и процент незанятой молодежи в Великобритании низок. Однако существуют другие опасения: медиатексты содержат статистику успеваемости выпускников школ, абитуриентов, и качество образования на этом этапе представляется низким: “Britain has the third-highest share of youngsters with poor literacy and numeracy skills, and the fourth-highest share who are bad with technology” («Британские школьники на третьем месте (в списке развитых стран. – Прим. наши) среди самых неграмотных и плохо умеющих считать подростков, и на четвертом месте среди тех, кто плохо разбирается в технологиях» [*“Troubled youths”. The Economist. 20.04.2015*]).

Итак, рассмотрение фрагмента концепта «образование» в Великобритании позволило нам выделить наиболее важные когнитивные компоненты концепта и образы, формирующиеся в глазах общественности: повышение возраста учащихся в школе, наделение родителей большими правами в политике образования, процесс государственного финансирования образования, проблема сдачи выпускных экзаменов, реформа британского образования, проблема

высоких цен школьной формы, стоимости репетиторов и дополнительных занятий. Основными лингвистическими средствами репрезентации данных признаков являются лексемы с положительными оценочными коннотациями, что соответствует рекламной роли СМИ (в данном случае – предвыборные кампании партий). Кроме того, массмедийный дискурс регулирует общественное мнение, что важно для создания доверия людей к политическим партиям. Примеры же лексем с отрицательной оценкой привносят в массмедийный дискурс ориентированность на читателей и их проблемы. Было также выявлено использование метафор, модальных глаголов, контекстуальных антонимов, функционально-стилистического компонента коннотации. Важно заметить, что все перечисленные контексты и языковые средства помогают дискурсу не только манипулировать обществом, но и просто информировать его, что можно пронаблюдать в выражении противоположных точек зрения и тенденций.

Страны ЕС. В процессе исследования концепта «образование», нами были рассмотрены четыре страны-участницы ЕС, три из которых явились инициаторами введения новой системы высшего образования. Фрагмент анализируемого концепта позволил зафиксировать 138 единиц: Германия (52), Франция (35), Италия (31), Венгрия (20).

Европейский союз представляет собой удачный пример мировой глобализации: европейская интеграция свела в единую систему все жизненно важные сферы нескольких государств: политическую, экономическую, социальную. Эта глобализация затронула также образование, что отразилось как на восприятии концепта, так и на модификации его образа массмедийным дискурсом. Важным фактом, на котором базируются многие понятийные сферы современного европейского образования, является подписание Болонской декларации. После этого страны ЕС начали добровольно переходить на Болонскую систему образования.

Анализ текстов об образовании в Германии выявил два основных фрейма концепта в картине мира этой страны: «государственные вузы преобладают над частными»; «образовательная система имеет недостатки». К недостаткам относятся следующие признаки:

1. Бессистемность: “*A chaotic conversion from the traditional diploma to a European two-tier degree system*” («Беспорядочный переход от традиционного диплома к двухуровневой системе получения степени» [“*On shaky foundations*”. *The Economist*. 25.06.2009]).

2. Недостаточный масштаб обучения: “*Students, who obtain bachelors’ degrees in some disciplines, do not learn enough to get good jobs*” («Студенты, которые получают дипломы бакалавра в некоторых дисциплинах, обучаются недостаточно, чтобы получить хорошую работу» [“*On shaky foundations*”. *The Economist*. 25.06.2009]); “*There is a shortage of places in masters’ programmes*” («В магистратуре ощущается нехватка учебных мест» [“*On shaky foundations*”. *The Economist*. 25.06.2009]).

3. Высокая оплата за обучение: “*Fees deter potential students, especially from poor families*” («Оплата за обучение отталкивает потенциальных студентов, особенно из бедных семей» [“*Mediocre, but at least they’re free*”. *The Economist*. 2.07.2011]).

Интересно, что последний признак характеризуется как отрицательными, так и положительными коннотациями. Положительная оценка базируется на следующем контексте: “*Fees encourage students to think harder about what they want to study and universities to treat them with more respect*” («Оплата за обучение заставляет студентов задуматься над тем, что они хотят изучать, и университеты относятся к ним с большим уважением» [“*Mediocre, but at least they’re free*”. *The Economist*. 2.07.2011]). Представляется, что такая причина поддерживать политику высоких цен может быть одним из проявлений регулятивной функции массмедийного дискурса.

Отметим два глагола, которые являются контекстуальными антонимами: *to deter* – “*to make somebody decide not to do something or continue doing something, especially by making them understand the difficulties and unpleasant results of their actions*” («заставить кого-то решить не делать что-либо или не продолжать действия, особенно помогая понять трудности и неприятные последствия этих действий» [LDCE]); *to encourage* – “*to give somebody support, courage or hope*” («предоставлять кому-нибудь поддержку, внушать мужество или надежду» [LDCE]). Именно эти две лексемы показывают амбивалентность восприятия высокой оплаты за обучение. Тем не менее, статьи включают много примеров синтагм, которые обозначают призывы уменьшить оплату: *tuition fees are politically explosive* (оплата за обучение может спровоцировать политический взрыв); *to stop rise in university fees* (остановить повышение оплаты за обучение); *students fed up with tuition fees* (студентам надоела плата за обучение); *to bring back free university education* (вернуть бесплатное университетское образование).

В связи с реализацией в дискурсе СМИ вышеописанных фреймов, в текстах встречается также актуализация фрейма «прежняя система была лучше», например: “*In the past universities were interchangeable, and students chose one close to home*” («В прошлом университеты были равнозначными, и студенты выбирали любой близко к дому» [“*On shaky foundations*”. *The Economist*. 25.06.2009]).

Необходимо подчеркнуть, что, наряду с Болонской системой образования, совмещение работы и образования (система, обозначаемая в английском языке сочетанием *dual-education system*) также неоднозначно воспринимается в Германии. Коннотации в массмедийном дискурсе, связанные с этими нововведениями, сводятся к восприятию их как несовершенных и дискуссионных. Эмоционально-оценочные компоненты значения лексем *hit*, *vaunted* выражают отношение СМИ к данному вопросу: “*Germany’s vaunted dual-education system is its latest export hit*” («Широко пропагандируемая система

сдвоенного образования – недавний экспортируемый хит Германии» [*“Ein neuer Deal?” The Economist. 1.07.2013*]). Как показывает практический материал, данное новшество в образовании способствовало появлению положительной оценки совмещения образования и рабочего процесса, кроме того, этот феномен сформировал целостный позитивный образ в массмедийном дискурсе: *a firm pays students and teaches relevant skills* (фирма платит студентам и обучает соответствующим навыкам); *work-based education* (обучение в реальных рабочих условиях); *to complete specialized courses* (закончить специализированные курсы); *mutual screening between potential employers and employees* (взаимный отбор между потенциальными работодателями и сотрудниками).

Итак, текущие изменения образования в рамках Болонской системы в Германии представлены в массмедийном дискурсе негативно, однако современная мировая тенденция рационализировать образование, объединяя его с работой и получая практические навыки, представляется полностью положительно воспринимаемым феноменом. Основной семой, на основе которой выносятся оценки компонентов концепта в данной стране, оказалась сема «финансы, прибыльность».

Высшее образование во Франции, репрезентация которого выявлена нами в массмедийном дискурсе последних лет, является почти повсеместно бесплатным и регулируемым государством. Система Болонского образования в целом реализуется во Франции намного лучше, чем в Германии, однако опасения о двухуровневом высшем образовании все же существуют, о чем свидетельствует следующий пример: *“Students fear the creation of a two-tier system, with worthless degrees”* («Студенты боятся создания двухуровневой системы с ничего нестоящими степенями» [*“One out, a quarter out”. The Economist. 30.04.2009*]).

Частотными когнитивными компонентами, связанными с концептом

«образование» во Франции, является деятельность профсоюзных организаций, забастовки и протесты: *“Strikes have closed a lot of France’s universities”* («Из-за забастовок закрылось много университетов Франции» [*“One out, a quarter out”*. *The Economist*. 30.04.2009]); *“Lecturers object to new rules that give more power to university presidents to manage, promote and pay staff”* («Лекторы возражают против новых правил, которые дают больше власти университетским президентам для управления, карьерного роста и оплаты персонала» [*“La fin de l’histoire”*. *The Economist*. 19.12.2009]).

Массмедиа отражают также и реакцию студентов, которая выражается в довольно категорической форме: *“Students are against any hint of competition and what they call the ‘privatization’ of universities”* («Студенты против любого намека на соревнования, и так называемой «приватизации» университетов» [*“La fin de l’histoire”*. *The Economist*. 19.12.2009]).

Тем не менее, вовлеченность государства в образовательный процесс остается, что ярко выражено в следующем примере: *“The central government still dictates to all schools exactly how much time to devote to each subject every week”* («Центральное правительство все еще диктует всем школам, сколько времени необходимо уделять каждому предмету в неделю» [*“La fin de l’histoire”*. *The Economist*. 19.12.2009]).

Однако в семантические группы концепта «образование» во Франции входят не только понятия, связанные с государственным началом, но и новаторские образовательные решения. Как выяснено в ходе изучения, оппозицией системе выступает университет в самом центре Парижа: *“The new school is wilfully disruptive of France’s highly centralized, state-dominated education system”* («Новая школа преднамеренно подрывает высоко централизованную, подчиненную государству образовательную систему Франции» [*“Bangalore-sur-Seine?”* *The Economist*. 11.05.2013]). Отражение «демократичного настроения» нового проекта на языковом уровне выражается номинационными синтагмами

Google-style premises (университет в стиле Google [открытый круглосуточно]); *geek uniform of jeans and T-shirt* (чудная униформа из джинсов и футболки); *swanky new school* (модная новая школа). Основной целью создания данного университета массмедиа называют «поиск талантов в бедных районах и тех местах, которые не подходят под шаблоны французского академизма» (“*the school aims to unearth talent in the banlieus, or poor suburbs, and other places that do not fit into French academic mould*”), а основным методом обучения – самообучение (“*teaching methods will be based not on rote-learning but on self-learning*” («методы обучения будут основаны не на зубрежке, а на самообучении [“*Bangalore-sur-Seine?*” 11.05.2013])).

Итак, фреймы, представляющие концепт «образование» во французской культуре, в массмедийном дискурсе характеризуют этот феномен как находящийся на пике своего развития, и вербализуют активное внедрение Болонской системы, попытки участников образовательного процесса установить контроль над университетами, а также возникновение университетов нового поколения с мировыми инновационными идеями в действии.

Италия, которая активно выступала за создание Болонской системы, столкнулась со следующей проблемой, которая отражается при реконструкции образа итальянского образования в массмедийном дискурсе. Речь идет о том, что система образования основывается в Италии на родственных связях (*nepotism and favoritism are rife* – кумовство и фаворитизм являются обычными явлениями). В связи с этим, при реформировании системы образования очень остро встал вопрос коррупции и семейного продвижения по карьерной лестнице: “*Education is worst performing and most corrupt sector in Italy*” («Образование – самый плохо функционирующий и коррумпированный сектор в Италии» [“*A case for change*”. *The Economist*. 13.11.2008]). Использование превосходной степени прилагательных ярко отражает данную проблему. Так,

профессоров называют баронами, а факультеты, которыми они управляют, – поместьями (в статьях используются лексемы *baron* “*a member of a specific rank of nobility; a powerful businessman or financier*” («носитель определенного ранга знатности, могущественный бизнесмен или финансист» [LDCE]); *fief* – “*a piece of land held under the feudal system*” («кусочек земли, являющийся частью феодальной системы» [LDCE]), которые в данном контексте являются когнитивными метафорами, возникшими на базе ассоциаций и общей семе «власть»).

В этой связи закономерным представляется следующий представленный в СМИ факт, сводящийся к фрейму «родственные связи определяют устройство на работу в ВУЗы»: *teachers have a relative on the university staff* (преподаватели имеют родственника в штате университетских работников); *230 teachers are reported to be related to other teachers* (сообщается, что 230 учителей имеют родственные связи друг с другом); *the creation of jobs for relatives and friends* (создание рабочих мест для родственников и друзей); *cronyism has led to proliferation of courses* (назначение на посты по знакомству привело к чрезмерному числу курсов).

“The Economist” отмечает и «возрастной» показатель профессорско-преподавательского состава, что также не способствует развитию новых методов в системе итальянского образования и росту популярности итальянских университетов среди молодежи: “*The entire examining board is made up of octogenarians*” («В состав экзаменационной комиссии входят люди 80-летнего возраста» [“*A case for change*”. *The Economist*. 13.11.2008]); “*The retirement age for Italian university is 72*” («Возраст выхода на пенсию в итальянском университете составляет 72 года» [“*A case for change*”. *The Economist*. 13.11.2008]).

Образ итальянского образования как составного компонента образовательной системы разных стран, принимающих единые стандарты,

заключается в присущей данной нации эмоциональной привязке к семейным и кумовским узам, и, следовательно, к коррупции и несправедливости образовательного процесса.

Еще одно государство, образование которого вошло в образ этого концепта как объекта глобализации, – это Венгрия. Эта страна беспрепятственно провела все этапы модернизации высшего образования по Болонской системе и не привлекала внимания общественности до момента вмешательства правительства Дональда Трампа. В самом центре политических событий оказался Центральный Европейский Университет (CEU), который считается самым престижным и молодым университетом в Европе. С целью поднятия учебного заведения в мировом рейтинге CEU прошел аккредитацию в США, что обозначено в статьях номинацией *foreign-accredited university*. Эти события добавили в модель концепта «образование» в Европе фрейм «независимость образования».

В результате было предложено открыть американский кампус в Венгрии, что вызвало негативную реакцию и университета, и общественности: *“University officials say opening an American campus would be onerous and prohibitively expensive”* («Представители университета считают, что открытие американского кампуса будет обременительно и чрезмерно дорого» [*“Orban v intellectuals”*. *The Economist*. 8.04.2017]). Правительство Венгрии во главе с президентом также считают действия со стороны Америки неприемлемыми: *“Opening an American campus violates the constitutional guarantee of academic freedom”* («Открытие американского кампуса нарушает конституционные гарантии академической свободы» [*“Orban v intellectuals”*. *The Economist*. 8.04.2017]).

Образование Европы в целом часто привлекает внимание массмедиа в ракурсе полового воспитания (sex education). Медiateксты периода потока мигрантов в Европу отражают вовлечение в этот процесс иностранных детей,

однако этому факту пока не дается определенная положительная или отрицательная оценка, основной причиной чего можно назвать неопределенность этой дисциплины в программах европейских школ: *“Teaching sexual norms is tricky, though, particularly when European societies do not agree on what those norms should be”* («Обучение нормам сексуального поведения неоднозначно, особенно потому, что европейская общественность еще не определилась, какими должны быть эти нормы» [*“Belgian girls aren’t easy”*. *The Economist*. 15.10.2016]).

Итак, изучение фреймовой структуры концепта «образование» в Европе на материале журнала “The Economist” доказывает, что национально-образное мышление и сознание языковой личности влияет на специфику ценностной и информационной составляющих национального концепта. Системы образования, фигурирующие в исследуемом массмедийном дискурсе в рамках Европы, идут по пути глобализации и унификации в единую систему, и медиатексты зачастую представляют оценку того, насколько успешно им это удастся.

3.3.2 Фреймовая модель концепта «образование» в американской культуре

Изучаемый материал дает понять, что процессы глобализации образования не ограничиваются Европой: страны других континентов также присоединяются к процессу развития академических и методических систем, к гуманизму в трактовке ценностей, а также к единым стандартам для того, чтобы быть конкурентноспособными. Специалисты, получившие образование в той или иной стране, все больше и больше хотят быть успешными на международном рынке труда. В связи с этим следующим шагом будет анализ фреймов, которые представляют концепт «образование» в текстах об американском образовании.

Соединенные Штаты Америки отражены в дискурсе СМИ как страна с высококонкурентным образованием. В результате выборки нами было зафиксировано 335 единиц, фреймовые категории которых удалось распределить по следующим тематическим группам: 1) улучшение образования и отношение к образованию (53); 2) оценка результатов образования (64); 3) финансовый аспект образования (99). Остальные фреймы относятся к таким компонентам информационного содержания концепта, как должности, финансы, расовое и социальное деление, современные технологии. Эти компоненты были исследованы нами в первом пункте описания макроструктуры концепта.

Анализ примеров первой группы выявил в первую очередь оценочные фреймы, входящие в концепт «образование». В целом образ Америки как страны с развитой системой образования положительный, что демонстрируется следующими примерами: "*America's enthusiasm for mass education is a route to social mobility*" («Энтузиазм Америки к всеобщему образованию – это дорога к социальной подвижности» [*“Powerhouse”*. *The Economist*. 9.01. 2010])

Однако медиатексты отражают также идею о том, что образование необходимо улучшать, и публикуют дебаты о том, как это сделать: "*In the long list of problems that plague American Education, one is primary: what should students learn?*" («В длинном списке проблем, которыми наполнено Американское образование, самая основная заключается в вопросе: Что должны учить студенты?» [*“What to teach”*. *The Economist*, 21.11. 2009]); "*Education is at the forefront of political debate and reformers desperate to improve their national performance at drawing examples of good practice from all over the world*" («Образование находится на переднем плане политических дебатов, и реформаторы отчаянно пытаются улучшить государственное положение, копируя хорошие примеры со всего мира» [*“The great school revolution”*. *The Economist*. 24.06.2010]).

Приведенные контексты позволяют предположить интерес американского правительства к проблеме образования, попытки решения проблем, заинтересованность в распространении и получении образования.

Оценка знаний обучающихся, относящаяся ко второй группе фреймов, представлена в текстах следующими единицами:

1. Вербализация фрейма «учащиеся продемонстрировали хорошие результаты»: *the test scores jump* (оценки по тестам растут); *to graduate at higher rates* (закончить университет с высшими оценками); *to select the best student* (выбирать самого лучшего студента); *to focus on test preparation* (сконцентрироваться на подготовке к тесту); *a successful academic career* (успешная научная карьера); *new nuggets of knowledge* (новые крупинки знаний); *to raise scores on tests* (повысить оценки по тестам); *to establish rigorous standards* (установить строгие стандарты).

“*All this was done to raise scores on tests that determine whether schools make yearly progress*” («Все это было сделано для того, чтобы повысить оценки по тестам, которые определяют, была ли повышена годовая успеваемость в школах» [*“Low marks all round”. The Economist. 26.07.2011*]).

2. Вербализация фрейма «учащиеся продемонстрировали плохие результаты»: *mediocrity and low expectations at American public schools* (посредственность и низкие результаты в государственных школах); *carelessness about exams* (несерьезное отношение к экзаменам); *America scored pathetic marks in an international maths test* (Америка получила жалкие оценки в международном тесте по математике).

В рамках исследования финансовой составляющей образов и других компонентов концепта «образование» нами были зафиксированы три группы фреймов, обозначающих: 1) финансовый вклад государства; 2) финансовые отношения со студентами/учениками; 3) финансовые отношения с учителями.

Изучение фреймов с семантикой «финансовый вклад государства»

показало вовлеченность американского правительства в финансирование образования. Так, ключевой можно назвать единицу *incomprehensible* – “*difficult or impossible to understand*” («трудный или невозможный для понимания» [LDCE]: “*The structure for education funding is incomprehensible*” («Структуру образовательного финансирования невозможно понять» [“*A lesson in mediocrity*”. *The Economist*. 20.04.2011]).

Еще один пример попыток правительства привести в порядок финансирование высшего образования – предложение «необычной» модели, состоящей в возможности выдачи кредита студентам: “*The American government has an unusual model of financing higher education, in which it lends to students*” («Американское правительство имеет необычную модель финансирования высшего образования, в которой она дает в долг студентам» [“*Schools of hard knocks*”. *The Economist*. 9.09.2010]). Отрицательные коннотации лексем *unusual*, *lend* соотносятся с отрицательной оценкой, выраженной контекстуально в следующем примере: “*The government doesn't subsidize educational institutions directly*” («Правительство не финансирует образовательные учреждения прямо» [“*Schools of hard knocks*”. *The Economist*. 9.09.2010]). Невозможность для университетов получать необходимое финансирование приводит к негативным последствиям в процессе образования: повышению платы за обучение (*simultaneously raising tuition fees* (одновременное повышение оплаты за обучение); *charge tuition fees* (взимать плату за обучение)), отмене части занятий для экономии денег (*to eliminate Friday classes to save money* (отменить занятия по пятницам, чтобы сэкономить деньги)).

Как свидетельствует анализ языкового материала, при вербализации данного фрейма четко просматриваются проблемы, связанные с финансовыми затратами в разных типах учебных учреждений. Так, в финансировании колледжей и университетов можно отметить понижение финансирования и увеличение платы за обучение (*decrease funding, increase tuition charges*). Еще

одним подтверждением данной политики может послужить пример *deep budget cuts for public universities* (большие сокращения бюджета для университетов).

Как выяснено в ходе изучения, в школах также существует множество финансовых проблем: частные школы дорого стоят, а католические школы закрывают свои двери из-за снижения набора учащихся и недостатка финансирования, что репрезентируется в языке дискурса массмедиа лексемами *expensive* – дорогой, *declining enrolment* – уменьшающийся набор, *straight finances* – пропорциональное финансирование. Следует отметить, что нехватка денег в школах вынуждает родителей платить еще больше: “*Schools are charging fees for certain classes or activities, elementary school teachers ask their pupils to buy school supplies*” («школы взимают оплату за некоторые уроки или дополнительные занятия, учителя начальной школы просят учеников покупать школьные принадлежности» [*“Is it worth it?” The Economist. 28.02.2008*]).

Отсутствие денег приводит к тому, что в обучение вовлекается такой фактор, как семейный доход, и ученики распределяются по школам на основании уровня финансового дохода семьи: *to assign pupils to schools based on levels of family income* (приписывать учеников к школам на основе уровня дохода их семей). Основным же фреймом, реализуемым в исследуемом языковом материале, является фрейм «деньги – лучший способ получить хорошее образование»: “*The richer the parents the better the schools*” («Чем богаче родители, тем лучше школы» [*“Is it worth it?” The Economist. 28.02.2008*]).

Как свидетельствуют примеры, неудовлетворенность в процессе обучения вынуждает многих студентов бросать учебу. Тем не менее, руководство учебных учреждений полностью выплачивает сумму, если студенты выбывают в течение первого семестра, что отражается в синтагме *to offer students a full refund if they drop out during the first term* (предлагать студентам полный возврат денег, если они отчисляются в первом семестре).

Последующей инициативой властей в отношении улучшения ситуации платного образования стало предложение президента в 2015 г.: *“President Barack Obama announced plans to exempt qualified students from tuition fees at community colleges”* («Президент Барак Обама огласил планы избавить компетентных студентов от оплаты за обучение в муниципальных колледжах» [*“Hard work rewarded”*. *The Economist*. 15.01.2015]). В рамках когнитивного компонента «американское образование» медиатексты содержат также упоминание о банках: *“Students are given a drop-out period, when they can leave without any loan obligation”* («Студентам предоставляется период, в течение которого они могут прекратить учебу без долговых обязательств» [*“Grading Education”*. *The Economist*. 28.01.2017]).

Проанализировав группу фреймов, описывающих финансовые отношения со студентами, можно сделать вывод, что деньги играют очень важную роль в образовательном процессе Америки, при этом образ финансовых отношений складывается скорее отрицательный, чем положительный, и в большей мере это касается студентов высших образовательных учреждений: *students borrow to finance their education* (студенты берут займы, чтобы профинансировать свое образование); *student debt* (студенческий долг); *student loans* (студенческие займы).

Кроме того, сравнивая образовательные реформы прошлого и настоящего, медиатексты подчеркивают, что за годы развития было сделано недостаточно: *“Five decades on, many children are still waiting for that journey out of poverty”* («Спустя пять десятилетий, многие дети все еще ожидают своего пути из бедности» [*“Why America overhauled its main education law”*. *The Economist*. 10.12.2015]).

Группа фреймов «финансовые отношения с учителями» оказалась наименее представлена (6 единиц). В данной группе, однако, преобладают лексические единицы с положительной оценочной коннотацией: *to motivate*

teachers (мотивировать учителей); *teachers' salaries increased* (зарплаты учителей увеличились); *to evaluate teachers* (оценивать учителей); *to pay teachers by results* (платить учителям по результатам). Более того, начиная с 2017 г. правительство США решило финансово мотивировать учителей работой в сельских районах: *“To pay teachers a \$10 000 signing bonus to work in rural areas”* («Доплачивать учителям \$10 000 за работу в сельской местности» [*“Teaching economics”*. *The Economist*. 8.01.2017]).

Кроме финансовых проблем, их решений и стандартизации образования, СМИ освещает новый законопроект, уменьшающий роль федерального контроля образования, что представляет скорее обратный глобализации процесс. Возможно поэтому этот законопроект описывается в медиатекстах отрицательно: *“Comparisons between states would be easy and innovation would flourish. The past decade suggests that is, for now at least, an unattainable aim. ... What is certain is that it will make it considerably harder to work out what they (schools – Прим. наши) are”* («Различия между штатами были бы незначительными, инновации бы процветали. Прошедшее десятилетие дает понять, что это все, по крайней мере сейчас, недостижимо. ... С уверенностью можно сказать, что законопроект сделает гораздо сложнее понимание того, что они (школы) из себя представляют» [*“No child left behind gets left behind”*. *The Economist*. 12.12.2015]).

Таким образом, в результате исследования языкового материала, обозначающего финансовые процессы американского образования, было выявлено несколько основных подгрупп фреймов, номинирующих участников данного процесса: государство, образовательные учреждения, учителя, студенты/ученики. Отрицательная оценочность, преобладающая в большинстве примеров финансовых отношений со студентами, связана с фреймом «негативные последствия недостаточного финансирования образования». Тем не менее, была замечена тенденция к улучшению финансовых отношений с

преподавателями. Все эти тенденции отразились в языковых единицах с коннотациями оценки, использованных в медиатекстах.

В целом, концепт «образование» в Америке характеризуется общей положительной оценкой и компонентом «престиж», что вызывает особый интерес во всем мире к получению образования в этой стране. Другими компонентами, формирующими образ образования в США, являются важность результата образования, что в текстах репрезентируется описанием системы оценки знаний и результатами тестов и экзаменов в школах и ВУЗах. Кроме того, на первый план выходят финансовые отношения, которые в целом демонстрируют как отрицательную тенденцию (недостаток государственного финансирования учебы), так и положительную (попытки увеличить финансирование преподавания, увеличение зарплат учителей).

В рамках финансовой тематики массмедийный дискурс демонстрирует гораздо большее количество лексем с отрицательными коннотациями. В нашем представлении это связано с тем, что на мировом образовательном рынке США и Великобритания являются главными конкурентами, и регулятивная функция массмедийного дискурса достигает посредством этого цель настроить общество против дорогостоящего американского образования.

3.3.3 Фреймовая модель концепта «образование» в культуре Азии, Африки и Австралии

Страны других континентов также принимают участие в глобализации образования, составляя часть существующего в массмедийном дискурсе образа концепта «образование». Внимание массмедийного дискурса в контексте образования получают азиатские и австралийские университеты. В условиях повышения всеобщего уровня образования и ужесточения конкуренции образовательных институтов университеты Австралии и Азии начинают

работать над качеством оказываемых услуг, и массмедийный дискурс отражает такие перемены фреймом «образование улучшается по всему миру»: *“As the quality of Asian universities improves, many Asian students will prefer to stay at home”* («Все больше азиатских студентов предпочитают оставаться дома, потому что качество университетов улучшается» [*“Will they still come?” The Economist. 5.08.2010*]); *“Recent graduates in Western Australia easily outstrip peers from Harvard, London or Chicago”* («Последние выпускники в Западной Австралии легко обгоняют своих сверстников из Гарварда, Лондона и Чикаго» [*“Which MBA?” The Economist. 4.10.2012*]).

Данный фрейм предполагает, что студенты предпочитают получать образование дома. Более того, они получают его на довольно высоком уровне: *to outstrip* – *“to go faster or do something better than someone else”* («делать что-то лучше, чем кто-то» [LDCE] относится к студентам самых лучших университетов, что контекстно выражает неожиданный поворот).

При этом основная часть контекстов, в которых фигурируют университеты стран Азии и некоторых других стран мира (в поле исследования попали университеты из Австралии, Кении и ЮАР), все же иллюстрируют фрейм «студенты учатся за рубежом». Китай как страна с самым большим населением в мире составляет самый большой процент иностранных студентов: *“Chinese youths make up over a fifth of all international students in higher education”* («Китайская молодежь – это более 1/5 всех международных студентов в высшем образовании» [*“A matter of honours”*. *The Economist. 22.11.2014*]). В связи с этим медиатексты часто упоминают такой когнитивный компонент понятийной сферы «образование в Китае», как «утечка мозгов»: *“Every country sends out students, but what makes China different is that most of these bright minds have stayed away”* («Каждая страна посылает своих студентов за границу, но Китай отличается тем, что большая часть уехавших одаренных умов осталась там» [*“A matter of honours”*. *The Economist. 22.11.2014*]).

Использование метонимий, репрезентирующих одаренных студентов, уехавших за границу (*these bright minds*), подчеркивает в этом контексте, что страна теряет интеллектуальный потенциал, причем теряет его именно потому, что не может обеспечить достойное образование сама. Эмпирический материал демонстрирует два когнитивных признака-причины такого положения вещей: это плохое качество обучения в местных университетах (*“universities of dubious quality”* – «университеты сомнительного качества») и неквалифицированный преподавательский состав (*“many staff did not have doctorates”* – «у многих сотрудников нет докторской степени»; *“universities hired their own students upon graduating”* – «университеты нанимают своих же студентов сразу после окончания»; *“Chinese universities have a great difficulty fostering talent at home”* – «Китайские университеты испытывают сложности в воспитании таланта дома») [*“A matter of honours”. The Economist. 22.11.2014*]).

В рамках информирования читателей о мировых тенденциях медиатексты освещают образование таких развивающихся африканских стран, как Кения, ЮАР. В результате анализа контекстов становится очевидно, что, в отличие от Европы и Америки, здесь наличие частных школ не связано в сознании нации напрямую с когнитивными компонентами «показатель достатка родителей», «социальный статус». Частные школы в этих странах считаются необходимостью, потому что только в них образование эффективно: *“Poor parents go to private when state schools are dire”* («Бедные родители идут в частные школы, когда государственные школы находятся в плачевном состоянии» [*“Rich pickings”. The Economist. 17.04.2012*]); *“Poor parents increasingly send their children to private schools”* («Бедные родители все чаще и чаще посылают своих детей в частные школы» [*“Class action”. The Economist. 26.10.2013*])). Исходя из данных эмпирического материала, такая возможность обусловлена рядом фреймов, входящих в состав концепта «образование» этих стран:

1. «Государственное образование – не гарант качества»: *“education system is middling”* («образовательная система среднего качества»); *“bad state education”* («плохое государственное образование»); *“free education is something that many parents will pay to avoid”* («бесплатное образование – это то за что многие родители заплатят, лишь бы избежать его»); *“private schools are mushrooming”* («частные школы растут как грибы») [*“Rich pickings”. The Economist. 17.03.2012*].

2. «Частные школы недорогие». Причиной формирования такого фрейма является невысокая оплата за обучение в силу отсутствия лицензирования и из-за невмешательства стран Запада в образовательные системы: *“unlicensed private schools”* («нелицензированные частные школы»); *“a chain of local low-cost private schools”* («сеть местных частных школ с низкой стоимостью»); *“cheap private schools in poor countries”* («дешевые частные школы в бедных странах»); *“Fees in Kenyan private schools are lower than in the supposedly free state system”* («Оплата за обучение в частных школах Кении ниже, чем в так называемой бесплатной государственной системе») [*“Classroom divisions”. The Economist. 22.02.2014*].

3. «Частное образование контролируется законом»: *“It’s illegal in India to operate a school for profit, so schools that charge for fees must act as charities first and business second”* («В Индии управлять школой для получения выгоды нелегально, поэтому школы, которые взимают плату за обучение, в первую очередь функционируют как благотворительные организации, и только потом как бизнес»); *“The law compels private schools to take a quarter of their students from poor families”* («Закон вынуждает частные школы брать четверть своих учеников из бедных семей») [*“Rich pickings”. The Economist. 17.03.2012*].

В ходе работы с эмпирическим материалом был найден интересный факт, рассказывающий об образовании в азиатском регионе: с 2008 по 2010 гг. проблемы образования в азиатских странах (кроме Китая) не выносились на

мировое обозрение, и только начиная с 2011 г. им начали уделять внимание. В результате нами было рассмотрено 8 стран региона и зафиксировано 99 единиц: Сингапур (10), Индонезия (15), Малайзия (5), Япония (10), Пакистан (6), Афганистан (7), Индия (35) и Шри-Ланка (11). В качестве обобщающего фактора для данных языковых репрезентант были выделены два когнитивных компонента: «уровень образования» и «финансовый аспект».

Сингапур освещен в массмедийном мировом дискурсе как страна с очень высоким уровнем образования. Все медиатексты, упоминающие образовательную систему этой страны, описывают ее в контексте международного экзамена PISA, результаты которого в Сингапуре выше всего: *“The latest results were published on December 6th and again show stellar achievement in East Asia. Singaporean pupils are roughly three years ahead of American ones in maths”* («Последние результаты были опубликованы 6 декабря и снова демонстрируют блестящие достижения в Восточной Азии. Сингапурские школьники приблизительно на три года впереди американских в математике» [*“Homework for all”*. *The Economist*. 10.12.2016]).

Анализ примеров образования в Индонезии продемонстрировал отрицательный образ образования, а именно – использование массмедийным дискурсом языковых единиц с отрицательной оценкой, которая формируется за счет семы «беспредел», «угрозы» (*to bully* – *“to use your influence or status to threaten or frighten someone in order to get what you want”* («использовать свое влияние и статус, чтобы угрожать или пугать кого-нибудь для того, чтобы получить желаемое»); *to intimidate* – *“to deliberately make someone feel frightened, especially so that they will do what you want”* («намеренно пугать кого-либо, особенно для того, чтобы они сделали то, что субъект хочет»)) [LDCE]).

Признак «запугивание» в составе концепта «образование» не является типичным явлением для проанализированного нами материала. Ситуация усложняется тем, что запугивание происходит не только между сверстниками,

что типично для подростковой среды: *“Bullying involves a big portion of class inflicting insistent psychological torment on a single victim”* («Запугивание осуществляется большей частью класса, нанося постоянное психологическое давление на одну жертву» [“All against one”. *The Economist*. 15.04.2017]). Данное явление представлено на более серьезном уровне и происходит в масштабах школьной организации: *“Bullying and intimidation of pupils and parents who want to come clean”* («Запугивание и устрашение учеников и родителей, которые хотят сказать правду» [“More cheating”. *The Economist*. 9.07.2011]).

Проблемы образования в этой стране поднимаются широкой общественностью, что, на наш взгляд, говорит о том, что глобализация служит улучшению ситуации в образовательном процессе таких развивающихся стран, а массмедийный дискурс выполняет, помимо своих первичных функций, также функцию социального цензора, разоблачая проблемы и призывая к улучшению ситуации: *“Revelations will prompt an overhaul of the way that Indonesia examines its children”* («Разоблачения приведут к пересмотру того, как Индонезия принимает экзамены у детей» [“More cheating”. *The Economist*. 9.07.2011]).

Следующие выражения также служат созданию отрицательного образа индонезийского образования: *to cheat at school* – жульничать в школе; *scandals in the classroom* – скандалы в классах; *complain to school* – жаловаться на школу; *disgrace to school* – позорить школу. Таким образом, проблема мошенничества и недовольства образованием среди населения является доминирующим компонентом концепта в культуре Индонезии, что отражается в массмедийном дискурсе на языковом уровне.

Информационный состав компонента «образование» в Малайзии включает в себя опыт привлечения западных инвестиций: *“Ambitious plans to become an Asian hub for Western education”* («Амбициозные планы стать азиатским центром для западного образования» [“A reserve brain drain”. *The Economist*.

7.05.2011]); “*Having watched Asian children flock west to spend a lot of money on British and American schools, Malasian government decided to persuade Western schools and colleges to come and set up branch campuses*” («Видя, что азиатские дети толпой направляются на Запад тратить много денег в британских и американских школах, малазийское правительство решило убедить западные колледжи и школы открыть филиалы в стране» [*“A reserve brain drain”. The Economist. 7.05.2011*]).

Следует также отметить, что самым частотным когнитивным компонентом в медиатекстах о малазийском образовании является равнение на запад; это, безусловно, проявление глобализации мирового образования, при том, что ориентиром для развивающихся стран является Европа с Болонской системой образования. Присутствие такого ориентира представляется хорошей тенденцией для качества предоставляемого образования, и во многом этот момент является положительным в малазийской системе образования. Такая ситуация обусловлена современными возможностями быть информированными, поддерживать связь с остальным миром и осуществлять обмен студентами с развитыми странами (языковые единицы, представляющие эту мысль в медиатекстах, включают *English education* – английское образование; *western education* – западное образование; *western schools* – западные школы; *western universities* – западные университеты).

Япония, как известно, – самая экономически и социально развитая страна азиатского региона, с высочайшим уровнем жизни, что, конечно, отражается на вопросах, связанных с образованием. Однако частью этого понятийного поля также являются проблемы, и главная из них – необходимость прибегать к частным репетиторам: “*The crammers are succeeding in ways that schools are not*” («Репетиторы преуспевают в тех областях, где школы отстают»); “*The growing role of crammers to shortcomings in public education*” («Растущая роль репетиторов – недостаток государственного образования»); “*Crammers are as*

powerful as ever” («Репетиторы влиятельны как никогда») [*“Testing times”. The Economist. 31.12.2011*].

Трудности получения образование в Афганистане — это социальная проблема, так как уровень грамотности в стране очень низок, особенно среди женской части населения. Находясь в поле зрения общественности и получая освещение в мировой прессе, Афганистан начинает строить университеты и проводить политику улучшения образования, но многие из этих действий являются номинальными: “*An American government watch dog has documented non-existent schools and ‘ghost’ pupils*” («Блюстители порядка из американского правительства задокументировали несуществующие школы и учеников-“призраков”») [*“Liberation through segregation”. The Economist. 13.08.2016*]. Представленный в данном примере фрейм «образование коррумпировано» часто встречается в массмедийном дискурсе в контексте финансирования образования и перспектив для иностранных инвесторов.

Очень важным когнитивным признаком образного сектора понятийного поля образования в Пакистане является проблема недостатка школ и неразвитости образовательной системы: “*One-tenth of the world’s primary-age children who are not in school live in Pakistan*” («Одна десятая детей школьного возраста в мире, которые не посещают школу, живет в Пакистане»); “*30% of Pakistanis have received less than two year’s education*” («30% пакистанцев получили менее двух лет образования»); “*One of Pakistan’s worst problems: the huge number of children who receive no education at all*” («Одна из самых острых проблем Пакистана – это то, что огромное количество детей совсем не получает образования») [*“A taste of Hunny’. The Economist. 11.02.2012*].

Не вызывает сомнения тот факт, что затронутые проблемы Пакистана вызывают большой резонанс у мировой общественности: массмедийный дискурс информирует общественность о том, что международные организации (*the United Nations’ children’s agency* (Детский фонд ООН) и *Punjab Education*

Foundation (Образовательный Фонд Пенджаба)) пытаются оказать содействие стране в данном вопросе.

Являясь бывшей территорией Индии, Пакистан не справляется с выстраиванием эффективной системы образования. В то же время медиатексты демонстрируют, что Индия превращается в одну из самых быстроразвивающихся в этом направлении стран в мире и, при наличии проблем, делает многое для улучшения государственного образования. В языковых единицах, репрезентирующих такой образ, выделены два фрейма: «качество системы образования страдает» и «образование – это важное вложение в будущее».

Количественно первый фрейм значительно уступает второму, демонстрируя существующие проблемы, с которыми успешно борются: *“lopsided education system”* – «кривая система образования»; *“teacher-training institutes are low-grade”* – «институты подготовки учителей недоброкачественные» [*“How make sure they can study”. The Economist. 10.06.2017*].

Второй же фрейм раскрывается в следующих контекстах: *“Education is seen as quick route to prosperity”* («Образование воспринимается как быстрая дорога к процветанию» [*“A billion brains”. The Economist. 29.09.2012*]). Таким образом, для большинства граждан Индии образование является основой к успешному будущему. Показателем этого являются также расходы, которые люди выделяют на учебу: *“Indians typically spend 7,5% of their income on education more than Chinese, Russians or Brazilians”* («Индийцы обычно тратят 7,5% своего дохода на образование больше чем китайцы, русские или бразильцы» [*“A billion brains”. The Economist. 29.09.2012*])).

Массмедийный дискурс отмечает, что образование как синоним экономического процветания и обретения более высокого социального статуса отражается даже в брачных объявлениях национальной прессы: *“In newspaper*

marriage ads, prospective grooms and brides often mention their qualifications before their age, looks or caste” («В газетных брачных объявлениях будущие женихи и невесты указывают свою квалификацию до возраста, внешности и касты» [*“A billion brains”. The Economist. 29.09.2012*]). Данная тенденция может свидетельствовать о значительных изменениях, происходящих в культуре и традициях народа.

Правящие организации Индии, в свою очередь, заинтересованы в распространении доступного образования. В рамках интерпретационного признака концепта «улучшение» нами обнаружены следующие контексты: *“A new law is designed to lift school results by setting minimum standards for school buildings, playing fields, student-teacher ratios”* («Новый закон создан для того, чтобы поднять результаты школьного образования посредством установления минимальных норм для школьных зданий, игровых площадок, процентного соотношения количества студентов и учителей» [*“Letting 260m minds go to waste”, The Economist. 10.07. 2017*]); *“Free school lunches – one of the world’s largest nutrition schemes – help millions of pupils who might otherwise be too hungry to learn”* («Бесплатные школьные обеды – самый большой проект по обеспечению едой миллионов школьников, которые, очевидно, слишком голодные, чтобы учиться» [*“Letting 260m minds go to waste”, The Economist. 10.07.2017*]).

Последняя страна, представленная эмпирическим материалом, – Шри-Ланка. Шри-Ланка привлекает внимание массмедийного дискурса забастовками студентов и учителей, которые в последнее время принимают массовый характер: *“Police fired water cannon and tear gas at hundreds of students marching in support of academics”* («Полиция применила водные пушки и слезоточивый газ к сотням студентов, выступающих в поддержку преподавателей»); *“Schoolteachers are protesting, too, against a rapid decline in the quality of primary and secondary education”* («Школьные учителя тоже протестуют против

быстрого спада качества начального и среднего образования» [*“Shattered”. The Economist. 1.09.2012*]). Таким образом, коннотации, сопровождающие образование этой страны также отрицательные и связаны с признаком «качество образования».

Итак, в массмедийном дискурсе рассмотренных нами медиатекстов представлено восемь стран азиатского региона с разным уровнем экономического и социального развития, что отражается на системе образования. Однако обобщающим фактором здесь служит отрицательная оценка уровня образования и когнитивный признак «проблема финансирования». Примеры из медиатекстов демонстрируют отражение массмедийным дискурсом проблемы образования Азии в общем, описанные в формате негативных тенденций.

“Local education is extremely bad” («Местное образование очень плохое»); *“Too many people end up with worthless qualifications”* («Слишком много людей заканчивают с никчемными дипломами»); *“A controversial institution has some surprising merits”* («Сомнительный институт имеет удивительные заслуги»); *“The quality of teaching is variable, sometimes teachers don’t even turn up for lessons”* («Качество обучения непостоянно, иногда учителя даже не появляются на уроках» [*“A billion brains”. The Economist. 29.09.2012*]).

В следующем примере следует отметить, что независимо от экономического положения страны, финансовые вопросы, связанные с образованием, объединяют все страны региона. Лексические единицы, связанные с финансовыми вопросами, включают в себя глаголы *to spend* – *“to pay out money”* («платить за что-то деньги»), *to afford* – *“to be able to do something, esp. without incurring financial difficulties”* («иметь возможности сделать что-то, не испытывая финансовых сложностей»); существительные *bribe* – *“a reward, such as money or favour, given or offered to procure services or gain influence, esp. illegally”* («вознаграждение, например, деньгами или услугой, которое делается,

чтобы получить услугу или обрести влияние, особенно незаконно») [LDCE].

“Parents couldn’t afford to send children to school” («Родители не могли позволить отправить детей в школу»); *“A better education system calls for more than money”* («Лучшая образовательная система требует больше чем деньги»); *“Some teachers accept bribes from students in return for exam passes”* («Некоторые учителя принимают взятки от студентов, чтобы те в свою очередь сдали экзамены»); *“Private money is flooding in tertiary education”* («Частные деньги текут в среднее и профессиональное образование») [*“A billion brains”. The Economist. 29.09.2012*]).

Таким образом, в результате исследования языкового материала можно сделать вывод о том, что система образования азиатских стран далека от совершенства. Каждая страна сталкивается с рядом проблем, которые не всегда успешно разрешаются. Вербализация данных проблем выражается лексическими единицами с отрицательной оценочной коннотацией. Концептуализация понятия «образование» получает свое развитие в приращенных значениях экономической стабильности и благосостояния.

На материале текстов массмедийного дискурса мы проследили, как посредством вербализации понятийных, образных и ценностных признаков концепта осуществляется моделирование фреймов и других когнитивных компонентов концепта, конституирующих его цельный имидж в современном интернациональном социуме. Глобализация образовательных систем развитых и престижных для студентов стран Европы и США и развивающихся и борющихся с проблемами стран Азии и Африки предоставила возможность пронаблюдать цельный образ, состоящий из культурных секторов этих стран и сделать выводы о сходствах, различиях и взаимовлиянии образования в мире. Анализ концепта по странам позволил выделить национально-культурные особенности репрезентации внутреннего понятия самого концепта и дать оценку образованию с позиции глобализации.

Выводы

1. Как было установлено в ходе исследования, концепт «образование» является очень важным в англоязычной культуре и представляет собой многокомпонентное явление, элементами которого являются как когнитивные компоненты, так и фреймы и сценарии. Согласно лексикографическим источникам, ядерная лексема «образование» имеет десять значений, 37 понятийных категорий, выраженных языковыми единицами с различной степенью синтагматической развернутости. Что касается фреймов, то, опираясь на результаты опрошенных нами носителей английского языка, мы выделили четыре фрейма в составе концепта: «образование – это развитие способностей»; «образование – это информирование»; «образование поддерживает традиции»; «образовательный процесс централизован».

2. На основе данных словарей и опроса мы составили первичный список понятий, входящих в концепт «образование»: *to teach* (обучать), *knowledge* (знания), *skills* (умения) и собирательное семантическое поле *educational institution* (образовательный институт). Таким образом, языковая картина мира демонстрирует изначальную ориентированность содержания концепта на результат, важность процессуального компонента и роль субъектов действия, оформляющих образование в централизованную процедуру.

3. Построение полевой структуры концепта «образование» позволило проанализировать интегральные и дифференциальные семы синонимических рядов лексем, которые обозначают базовые понятия, содержащиеся в когнитивных компонентах концепта «образование». Таким образом, были проиллюстрированы наиболее частые явления в рамках этого концепта и показаны варианты их контекстного изменения в зависимости от конкретных социальных практик.

4. Работа с макроструктурой концепта «образование» позволила рассмотреть три уровня структуры концепта: информационного, образного и интерпретационного содержания. В процентном соотношении концепт «образование» на 77% состоит из информационного содержания, на 7% — из образного слоя и на 16% — из интерпретационного поля. Таким образом, можно утверждать, что в концепте, представленном массмедийным дискурсом, преобладает информационная составляющая, а значит, объективизированный тип информации. При этом интерпретационное поле занимает большую часть и отражает явления, связанные с многочисленными нерешенными вопросами образования и разными подходами и точками зрения, выносящимися на обсуждение СМИ.

5. В результате анализа языкового материала и воссоздания полной картины концепта в массмедийном дискурсе в условиях мировой глобализации мы доказали, что структурный слой концепта напрямую связан с функциями дискурса, в котором концепт актуализируется. Проявления разных слоев выполняют разные роли в рамках социальных ситуаций, то есть коррелируют с разными функциями дискурса. Так, основными функциями слоя информационного содержания в процессе исследования оказались информативная и образовательная. Массмедийный дискурс информирует о новых тенденциях в образовании и о новых возможностях: студенты из развивающихся стран получают представление о возможностях обучения в престижнейших университетах мира. Информация же о проблемах в образовании развивающихся стран выносится на общественное обсуждение, что способствует регулированию социальных процессов, так как дискурс СМИ выполняет и регулятивную функцию.

Образный слой концепта также предоставляет информацию, но она подается в ярких и знакомых читателям или новых и запоминающихся образах, что влияет на восприятие и осознание информации. Этот слой структуры часто

выполняет фатическую, регулятивную, рекламную и развлекательную функции.

Интерпретационный слой раскрывает различные мнения об образовательных процессах, рассматривая их с позиции образования Великобритании. Здесь дискурс выполняет регулятивную и рекламную функции. Информативная функция выражается через экспертное мнение или объективизацию определенных точек зрения и обращение к большинству.

6. Описание макроструктуры концепта основано на эмпирическом материале, классифицированном по нескольким понятийным группам: это типы образования, наука, религия и информационные технологии. Эти тематические компоненты практически стопроцентно представлены во всех вышеперечисленных слоях макроструктуры концепта (за исключением двух типов образования и информационных технологий).

7. Были построены фреймовые модели концепта «образование» в культурах разных стран, актуализированных в массмедийном дискурсе благодаря глобализации пространства мирового образования. Всего проанализировано 887 лексических единиц в разных странах: 335 единиц зафиксировано при описании американской культуры; 264 единиц репрезентируют образование в Великобритании; 138 – европейскую культуру (сюда попали такие страны, как Германия, Франция, Италия, Венгрия); 150 единиц – страны других регионов (такие страны Азии, как Китай, Индия, Япония, Индонезия, Малайзия, Пакистан, Шри-Ланка, а также государства Африки (Кения, ЮАР) и Австралия).

Такой анализ позволил увидеть способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности, объективизации информации о мировом образовании и проблемах образования в разных странах. В ядре рассмотренных полей сравнительный анализ отразил проблему системы образования в картине мира британской нации. Периферией можно считать отраженные медиатекстами явления и отношение к ним представителей других стран

(интерпретационный слой модели); это значит, что глобализация инициирует внедрение элементов картины мира неанглоязычных народов в англоязычную лингвокультуру.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное в рамках данной диссертационной работы исследование языковой репрезентации концепта «образование» подтверждает необходимость изучения данного концепта в динамике современных лингвистических и социокультурных тенденций. Образование как социальный институт претерпевает большие изменения как в своей форме, так и в содержании, а также в образе, которым оно зафиксировано в сознании людей разных национальностей. Принципиальным фактором этих перемен представляется унификация образования разных стран, а также формирование единого пространства образования, которое обусловлено стандартами, нормами и конкуренцией, выходящими за пределы одного государства. Эти факторы объединяют ведущие страны мира и вовлекают в глобальное пространство развивающиеся государства; такому процессу способствует глобализация других сфер общественной жизни, особенно профессиональной и научной.

Массмедийный дискурс в современном обществе, в свою очередь, является информационным пространством, отражающим тенденции общественного развития, причем подобное отражение обладает достаточной степенью точности благодаря аналитическим стандартам, предъявляемым к СМИ мирового уровня, и технологическому прогрессу, позволяющему дискурсу массмедиа существовать в реальном времени. Дискурс англоязычных СМИ по праву считается пространством глобализации, так как английский язык общепринято является международным. Еще одним фактором, предопределившим выбор исследуемого материала, стала тенденция унификации образования по образцу европейских стран (Болонская система), в которой Великобритания играет большую роль. В соответствии со всем этим, наши предположения об информативности источника эмпирического материала подтвердились:

материал журнала “The Economist” оказался в высшей степени иллюстративным при изображении образной составляющей концепта «образование» в процессе его всеобщей глобализации и унификации, со всеми успехами и проблемам разных стран, связанных напрямую с этим вопросом.

Кроме того, подтвердилась необходимость разностороннего изучения концепта, выбора трех слоев эмпирического материала (выборки из лексикографических источников, данных опроса информантов-носителей английского языка, выборки из англоязычных медиатекстов), анализ которых привел к выводам о лингвокогнитивной и лингвокультурной природе концепта, а также позволил собрать информацию о его структуре, языковых репрезентантах и их функциональном потенциале. Анализ всех составляющих реализовался через изучение языковой репрезентации концепта.

Лексикографические источники представляют концепт «образование» так, как он исторически сформировался в англоязычной культуре, при этом вербализация когнитивной единицы сознания прослеживается как в дефиниционных словарях, так и в синонимических и антонимических рядах лексем и комбинаторике языкового материала. Результаты опроса информантов помогают соотнести полное лексическое наполнение концепта с теми единицами, которые чаще всего возникают в сознании языковой личности при актуализации концептуальной информации.

Согласно словарным статьям, ядерная лексема «образование» имеет 10 значений и 37 понятийных категорий; результаты опроса носителей английского языка позволили выделить четыре гиперфрейма в составе концепта: «образование – это развитие способностей»; «образование – это информирование»; «образование поддерживает традиции»; «образовательный процесс централизован».

Кроме того, исследованные два слоя эмпирического материала помогли смоделировать концепт «образование» в виде полевой структуры, первичными

понятиями которой (интегральными семами обнаруженных лексических единиц) являются 4 категории: *to teach* (обучать) (23 базовые лексем), *knowledge* (знания) (44 базовые лексем), *skills* (умения) (10 базовых лексем) и собирательное семантическое поле *educational institution* (образовательный институт) (32 базовых понятия). Ядро концепта, соответственно, состоит из синонимических рядов базовых категорий и составляющих их понятий, семантическое значение которых включает только интегральные семы, а периферия является совокупностью лексем, объединяющих дифференциальные семы этих понятий.

При построении когнитивной модели концепта «образование» в целом было зафиксировано 679 языковых единиц. Для наглядности и структурной организации описания слоев макроструктуры концепта «образование» средства вербализации концепта в массмедийном дискурсе были тематически классифицированы в следующие компоненты концепта: 1) типы образования (сюда входят понятия «дошкольное образование», «домашнее образование», «частные школы», «чартерные школы и академии», «профессиональное образование», «узкоспециализированные университеты», «специализированные программы» [в первую очередь «МВА»]); 2) наука; 3) религия; 4) информационные технологии. В рамках каждого тематического компонента были зафиксированы лексические единицы разных слоев.

Слой информационного содержания представляет основу концепта, представленного в массмедийном дискурсе, и составляет 77% (528 единиц) от всего исследованного языкового материала, включая все выделенные тематические группы. Информация, входящая в содержание концепта, включает проблемы и преимущества конкретных типов образования, трудности религиозного образования и разногласия европейского образования и восточных религий, растущий статус научного образования и науки, преимущества инноваций и технологий и внедрение их в традиционные методы

обучения. Основными функциями информационного содержания в процессе исследования оказались информативная и образовательная; также в этом слое зафиксированы случаи реализации регулятивной функции.

Образный компонент концепта «образование» составляет самую меньшую часть – 7% (50 языковых единиц) и включает ассоциации и образы, относящиеся к тематическим группам «Типы образования» (представлены не все выделенные нами типы) и «Наука». Этот слой макроструктуры концепта формирует образы элитарности, дороговизны, сложности, профессиональности, неудовлетворительного состояния образования, успешности, конкурентной борьбы, превосходства и др. Данный слой макроструктуры благодаря своей образности и влиянию на сознание читателей выполняет наибольшее количество функций: фатическую, регулятивную, рекламную и развлекательную.

Интерпретационному компоненту концепта «образование» соответствует 16% всего языкового материала (101 лексическая единица). Он включает все выделенные нами тематические группы, кроме нескольких типов образования. Кроме того, в нем была выделена тематическая группа гендерных стереотипов, полностью построенная на интерпретации общественностью гендерной разницы склонностей и способностей к обучению. Данный слой эмпирического материала демонстрирует шаблоны, сформировавшиеся в языковом сознании в отношении определенных понятий. Так, проанализированный материал включает примеры отрицательных и положительных оценочных коннотаций, связанных с отношением к конкретному феномену информационного содержания. Зачастую один и тот же информационный компонент встречается в медиатексте в контексте как положительных, так и отрицательных коннотаций, что обусловлено функциональным аспектом дискурса. В разных текстах эти языковые единицы выполняют регулятивную, рекламную или информативную функцию.

Сравнительный анализ фреймовых моделей концепта «образование» показал, что в центре репрезентации мирового образования в условиях его глобализации находится образование в Великобритании (264 языковые единицы), Америке (335 единиц), странах ЕС (138 единиц). На периферии же представленного образа находится образование в странах других регионов (Азия, Австралия, Африка) (150 языковых единиц); сюда входят страны, начинающие ориентироваться на лидеров мирового образовательного пространства, а также страны, проблемы образования которых поднимаются на международном уровне.

Концепт «образование Великобритании» представлен в медиатекстах с позиций политического внимания к этому общественному институту, поэтому фреймы, выделенные в этих текстах, относятся к образовательным позициям определенной британской партии. Концепт «образование стран ЕС» включает образование в Германии (52 языковых единиц), Франции (35), Италии (31), Венгрии (20). Фреймы, используемые в этом контексте, чаще всего отражают результаты внедрения Болонской образовательной системы и успехи стран в ее адаптации; кроме того, частотными являются фреймы о цене образования. Концепт «образование Америки» описывает образование в США. Фреймы американской образовательной культуры были разбиты нами на следующие тематические группы: 1) улучшение образования и отношение к образованию (53 языковых единицы); 2) оценка результатов образования (64 единицы); 3) финансовый аспект образования (99 единиц). Концепт «образование стран Азии, Африки и Австралии» демонстрирует, что внимание англоязычной лингвокультуры и СМИ в описании мирового образования привлекают Австралия (10), африканские страны (Кения (5) и ЮАР (6)), азиатские страны (в изданиях 2007-2011 гг. Китай (30), с 2011 г. Сингапур (10), Индонезия (15), Малайзия (5), Япония (10), Пакистан (6), Афганистан (7), Индия (35) и Шри-Ланка (11)). В качестве обобщающих фреймов для языковых репрезентант

данных групп были выделены «уровень образования растёт», «уровень образования оставляет желать лучшего».

На наш взгляд, актуальность данного исследования не исчерпывается достижением описанных результатов и завершением этой работы. Массмедийный дискурс отражает процессы глобализации, что может помочь лингвистам в раскрытии многих лингвокультурных концептов, модели которых зависят от глобальных перемен современности. Кроме того, данная тема открывает перспективу работы над лингвопсихологическим подходом к концепту «образование», над его содержательным, методологическим и дидактическим форматом в разных странах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агиенко, М.И. «Правда и Истина» [Текст] / М.И. Агиенко // Антология Концептов. Т.3. – Волгоград: Парадигма, 2006. – С. 118 –138.
2. Алефиренко, Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Академия, 2002. – 391с.
3. Алефиренко, Н.Ф. Спорные проблемы семантики [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Гнозис, 2005. – 326с.
4. Алефиренко, Н.Ф. Язык, познание и культура: Когнитивно-семиологическая синергетика слова [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2006. – 228с.
5. Алпатов, В.М. Глобализация и развитие языков [Текст] / В.М. Алпатов // Вопросы филологии. – 2004. – №2. – С. 23 – 27.
6. Алымова, Е.В. Лингвокультурологическая модель концепта «образование» в национальном самосознании [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Алымова Екатерина Владимировна. – Саратов: Саратовский гос. социально-экономический ун-т, 2007. – 260 с.
7. Андреева, С.В. Речевые единицы устной русской речи: Система, зоны употребления, функции [Текст] / С.В. Андреева. – М.: КомКнига, 2006. – 191с.
8. Апресян, В.Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций [Текст] / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. – №3. – С. 27 – 35.
9. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. (Оценка. Событие. Факт) [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 338 с.
10. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.:

«Советская энциклопедия», 1990. – С. 136–137.

11. Арутюнова Н. Д. Введение [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка: Ментальные действия. М.: Наука, 1993. С. 3–7.

12. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова.– 2-е изд. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

13. Аскольдов, С.А. Концепт и слово [Текст] / С.А. Аскольдов // Русская словесность: Антология / Под ред. проф. В.П. Нерознака. – М.: Академия, 1997. С. 267 – 279.

14. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. – Воронеж: Воронежский. гос. ун-т, 1996. – 103с.

15. Баранов, А.Н. Политическая аргументация и ценностные структуры общественного сознания [Текст] / А.Н. Баранов // Язык и социальное познание. – М.: Центр. совет филос. (методолог.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. – С. 166–177.

16. Баранов, А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Баранов Анатолий Николаевич. – М.: Академия наук СССР, 1990а. – 48с.

17. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику [Текст] / А.Н. Баранов. М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.

18. Белявская, Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (когнитивные основания семантической структуры слова) [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Белявская Елена Георгиевна. – М.: МГЛУ, 1991 – 364 с.

19. Березин, В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия [Текст] / В.М. Березин. – М.: РИП-холдинг, 2003. – 174 с.

20. Берестенев, Г. И. О «новой реальности» языкознания [Текст] / Г.И. Берестенев // НДВШ Филологические науки. – 1997. – №4. – С. 46 – 52.

21. Беспалова, О.В. Концептосфера поэзии Н.С. Гумилева в ее лексическом представлении [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Беспалова Ольга Евгеньевна. – СПб.: Российский гос. педагогический ун-т им. А.И. Герцена, 2002. – 24 с.
22. Богатуров, А.Д. Синдром поглощения в международной политике [Текст] / А.Д. Богатуров // Внешняя политика и безопасность современной России. – Том 4. – СПб.: Пальмира, 1999. – С. 32 – 34.
23. Богуславский, В.М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка [Текст] / В.М. Богуславский. – М.: Космополис, 1994. – 237с.
24. Богданов, В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты [Текст] / В.В. Богданов. – Л.: ЛГУ, 1990. – 88с.
25. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика [Текст] / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2000. – 172 с.
26. Болдырев, Н.Н. Концепт и значение слова [Текст] / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. – С. 25 – 36.
27. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики [Текст] / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – №1. – С. 18-36.
28. Болотнова, Н.С. Изучение концептуальной структуры художественного текста в коммуникативной лингвистике [Текст] / Н.С. Болотнова // Художественный текст и языковая личность: Материалы IV Всероссийской научной конференции. – Томск: Томский гос. педагогический ун-т, 2005. – С. 6 – 13.
29. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике [Текст] / В.Г. Борботько. – 4-е изд-е. – М.: Либроком, 2011. – 288с.

30. Бусурина, Е.В. Дурак [Текст] / Е.В. Бусурина // Антология Концептов. – Т.2. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 121 – 132.
31. Буянова, Л.Ю. Дискурс: социокоммуникативные и культурогенные параметры интерпретации [Текст] / Л.Ю. Буянова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – №1 (25). – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный ун-т имени К.Л. Хетагурова. – 2017. – С. 7 – 15.
32. Вайсберг, Й.Л. Родной язык и формирование духа [Текст] / Й.Л. Вайсберг. – М.: МГУ, 1993. – 224с.
33. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
34. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
35. Венедиктова, Л.Н. Концепт «война» в языковой картине мира (сопоставительное исследование на материале английского и русского языков) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Венедиктова Людмила Николаевна. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2004. – 20с.
36. Волосухина, Н.В. К вопросу о трактовке понятий «концепт» и «фрейм» в современной лингвистике [Электронный ресурс] URL: https://www.pglu.ru/upload/iblock/362/uch_2010_iii_00007.pdf (дата обращения 30.01.2018).
37. Воркачев, С.Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа [Текст] / С.Г. Воркачев. – Краснодар: Кубанский гос. технологический ун-т, 2002. – 142 с.
38. Воркачев, С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт [Текст] / С.Г. Воркачев. – М.: Гнозис, 2004. – 236 с.
39. Воркачев, С.Г. Вариативные и ассоциативные свойства телеономных лингвоконцептов / С.Г. Воркачев. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 214 с.

40. Воркачев, С.Г. Новое в когнитивной лингвистике [Текст] / С.Г. Воркачев // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия Концептуальные исследования / Науч. ред. М.В. Пименова. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2006. – Вып. 8. – С. 3 – 14.
41. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140с.
42. Гиндин, С.И. Внутренняя организация текста (элементы теории и семантический анализ) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Гиндин Сергей Иосифович. – М: Московский гос. педагогический ин-т иностранных языков им. Мориса Тореза, 1973. – 21с.
43. Глебкин, В.В. Теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера: опыт системного анализа // Вопросы философии [Электронный ресурс] URL: http://www.vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=826&Itemid=52 (дата обращения 30.01.2018).
44. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты [Текст] / В.С. Григорьева. – Тамбов: Тамбовский гос. технический ун-т, 2007. – 288с.
45. Гринин, Л.Е. Глобализация и национальный суверенитет [Текст] / Л.Е. Гринин // История и современность. – № 1. – 2005. – С. 6 – 31.
46. Гумбольдт, В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества [Текст] / В.фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 65 – 78.
47. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312с.
48. Дементьев, В.В. Дискурс. Конспект лекций [Электронный ресурс] URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/459.pdf (дата обращения 30.01.2018).
49. Диброва, Е.И. Феномены текста: культуруфилологический и

психофилологический [Текст] / Е.И. Диброва // *Philologica* – Филология. – Краснодар: КубГУ, 1996. – № 10. – С. 2 – 5.

50. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) [Текст] / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 2-е изд., 2014. – 264с.

51. Дмитриева, О.А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX в.: монография [Текст] / О.А. Дмитриева. – Волгоград: Перемена, 2007. – 307с.

52. Дубских, А.И. Массмедиаальный дискурс: определение, характеристики, признаки [Текст] / А.И. Дубских // *Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика*. – 2014. – №1. – С.131 – 136.

53. Жаботинская, С.А. Когнитивные и номинативные аспекты класса числительных (на материале современного английского языка) [Текст]: автореф. ... дис. д-ра филол. наук: 10.02.19 / Жаботинская Светлана Анатольевна. – М.: Московский гос. лингвистический ун-т, 1992. – 41с.

54. Желтухина, М.Р. Политический и массмедиаальный дискурс: воздействие – восприятие – интерпретация [Текст] / М.Р. Желтухина // *Язык, сознание, коммуникация*. – 2003. – Вып. 23. – С. 38-51.

55. Залевская, А.А. Текст и его понимание [Текст] / А.А. Залевская. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – 177с.

56. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта [Текст] / А.А. Залевская // *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001а. – С. 36 – 44.

57. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово.Текст: избранные труды [Текст] / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543с.

58. Зацепина, Е.А. Вежливость [Текст] / Е.А. Зацепина // *Антология Концептов*. – Т. 5. – Волгоград: Парадигма, 2007. – С. 135 – 151.

59. Зильберт, Б.А. Проблемы классификации текстов массовой информации [Текст] / Б.А. Зильберт // *Изв. АН СССР. Сер. Литературы и языка*.

– М. – Т. 45. – №1. – С. 70 – 80.

60. Зиновьева, Е.И. Понятие «концепт» в рамках спецкурса «Языковая картина мира: концептосфера русского языка» [Текст] / Е.И. Зиновьева // Лингвистика, методика и культурология в преподавании русского языка как иностранного. – СПб.: Политехника, 2003. – С. 16 – 21.

61. Иванова, С.В. Политический медиа-дискурс в фокусе лингвокультурологии [Текст] / С.В. Иванова // Политическая лингвистика. – 2008. – №24. – С.29 – 33.

62. Иноземцев, В.Л. Расколота цивилизация [Текст] / В.Л. Иноземцев. – М.: Академия, 1999. – 724с.

63. Ипполитов, О.О. Дорога [Текст] / О.О. Ипполитов // Антология концептов. – Т.2. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С.101 – 121.

64. Исаева, Л.А. Смысловая организация публицистического текста [Текст] / Л.А. Исаева // Язык. Текст. Дискурс: научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. – Ставрополь-Краснодар: Кубанское региональное отделение АПСН, 2008. – С. 63 – 68.

65. Кабахидзе, Е.Л. Глобализация и языковая картина мира [Текст] / Е.Л. Кабахидзе // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам XXXIV междунар. науч.-практ. конф. – № 2(34). – Новосибирск: СибАК, 2014. – С.42 – 54.

66. Канонич, С.И. Виды пресуппозиции коммуникантов [Текст] / С.И. Канонич // Язык как коммуникативная деятельность человека. Сб. науч. трудов МГПИИЯ. – Вып. 284. – 1987. – С. 20 – 26.

67. Каракулина, Э.А. Лингвистические и экстралингвистические причины появления новых слов [Текст] / Э.А. Каракулина // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: Материалы межвузовской научной конференции. – Кн. 4. – Краснодар: Просвещение-Юг,

2011. – С. 62 – 65.

68. Карасик, В.И. Язык социального статуса. [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1992. – 330с.

69. Карасик, В.И. О типах дискурса [Текст] / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5 – 20.

70. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477с.

71. Карасик, В.И. Определение и типология концептов [Текст] / В.И. Карасик // Слово – сознание – культура: сб. науч. тр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 57 – 66.

72. Карасик, В.И. Языковые ключи [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. – 406с.

73. Карасик, В.И. Языковая кристаллизация смысла [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2010. – 351с.

74. Карасик, В.И., Слышкин, Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы современной лингвистики. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75 – 80.

75. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264с.

76. Катермина, В.В. Национально-культурная специфика образа человека (на материале русского и английского языков) [Текст]: дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19 / Катермина Вероника Викторовна. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. – 339с.

77. Катермина, В.В., Матяшева, В.А. Национально-культурная специфика фразеологизмов и паремий [Текст] / В.В. Катермина, В.А. Матяшева // Россия и славянский мир в интеллектуальном контексте времени: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Славянск-на-

Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО КубГУ, 2012. – С. 225 – 229.

78. Кашкин, В.Б. Дискурс: учебное пособие. [Текст] / В.Б. Кашкин. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – 76с.

79. Кильдибекова, Т.А., Рябцева, А.С. Лингвистический аспект глобализации [Текст] / Т.А. Кильдибекова, А.С. Рябцева // Вестник Башкирск. ун-та. – 2011. – №3 – 1. – С.949 – 953.

80. Кибрик, А.А. Когнитивные исследования по дискурсу [Текст] / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 1994. – №5. – С. 126 – 139.

81. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов [Текст] / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – №1. – С.3 – 21.

82. Кибрик, А.А. Дискурс. 2001 [Электронный ресурс] URL: <http://www.krugosvet.ru> (дата обращения 30.01.2018).

83. Клеменова, Е.Н., Кудряшов, И.А. Персуазивная функция массмедийных текстов: эвиденциальность и эпистемическая модальность [Текст] / Е.Н. Клеменова, И.А. Кудряшов // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2016. – № 6. – С. 93 – 99.

84. Клушина, Н.И. Стилистика публицистического текста [Текст] / Н.И. Клушина. – М.: МедиаМир, 2008. – 242 с.

85. Клушина, Н.И. Эмоциогенность как критерий дифференциации современного медийного пространства [Текст] / Н.И. Клушина // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский. – Волгоград: Перемена, 2013. – С. 209 – 217.

86. Ковальчук, Л.П. Теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера [Текст] / Л.П. Ковальчук // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2011. – № 1 (8). – С. 97 – 101.

87. Кожемякин, Е.А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования [Текст] / Е.А. Кожемякин // Научные ведомости

БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №12. – С. 13-21.

88. Кожемякин, Е.А. Современные медиадискурсы: специфика и проблема когерентности [Текст] / Е.А. Кожемякин // Дискурс современных массмедиа в перспективе теории, социальной практики и образования: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. А. Кожемякина, А. В. Полонского, А. Г. Ходеева. – Белгород: НИУ БелГУ, 2014. – С. 57-62.

89. Колесов, В.В. О логике логоса в сфере ментальности [Текст] В.В. Колесов // Мир русского слова. – 2000. – № 2. – С. 52 – 59.

90. Колле, В.Ж. Цивилизация, культура и личность [Текст] / В.Ж. Колле. – М.: Едиториал УРСС, 1999. – 224с.

91. Концепция современного естествознания. Словарь основных терминов. «Наука» [Электронный ресурс] URL: <http://terme.ru/termin/nauka.html>https://www.pglu.ru/upload/iblock/362/uch_2010_iii_00007.pdf (дата обращения 30.01.2018).

92. Костин, А.В. Вода [Текст] / А.В. Костин // Антология Концептов. – Т. 2. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 24 – 36.

93. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация [Текст] / В.В. Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 350с.

94. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2001. – 270с.

95. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375с.

96. Кубрякова, Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – №4. – С. 26 – 34.

97. Кубрякова, Е.С. Виды пространств текста и дискурса [Текст] / Е.С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996. –

245с.

98. Кубрякова, Е.С., Александрова, О.В. Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции [Текст] / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова. – М.: МГУ, 1997. – С. 19 – 27.

99. Кубрякова, Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы филологии. – 2001. – №1 (7). – С. 28 – 34.

100. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира [Текст] / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560с.

101. Кукушкина, Е.И. Познание, язык, культура [Текст] / Е.И. Кукушкина. – М.: МГУ, 1984. – 264с.

102. Леонтович, О.А. Основы психолингвистики [Текст] / О.А. Леонтович. – М.: Смысл, 1997. – 287с.

103. Литвинова, В.В. Индивидуально-авторские концепты в структуре художественного мира Рэя Брэдбери [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Литвинова Вероника Владимировна. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009. – 236с.

104. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С. Лихачев // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3 – 9.

105. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М.: Академия, 1997. – С. 280 – 287.

106. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста [Текст] / Ю.М. Лотман // Ученые записки Тартуского университета. Вып. 515. – Теория знаковых систем. XII. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1981. – С. 3 – 7.

107. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история [Текст] / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры,

1999. – 464 с.

108. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект [Текст] / Е.В. Лукашевич. – М. – Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 2002. – 234с.

109. Лукин, В.А. Концепт истины и слово истина в русском языке языка [Текст] / В.А. Лукин // Вопросы языкознания. – 1993. – № 4. – С. 63 – 86.

110. Ляпин, С.Х. Концептология: к становлению подхода[Текст] / С.Х. Ляпин // Концепты. – Вып. 1. – Архангельск, 1997. – С. 11 – 35.

111. Макаров, М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе [Текст] / М.Л. Макаров. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 1998. – 200с.

112. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса [Текст] / М.Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280с.

113. Мамедов, Н.М. Глобализация как современное состояние общественного развития [Текст] / Н.М. Мамедов // Эпоха глобальных перемен.– М.: МГИДА, 2004. – С. 7 – 40.

114. Мамедов, Н.М. Концепция устойчивого развития и исторический процесс [Текст] / Н.М. Мамедов // Век глобализации. – 2010.– № 2. – С. 55 – 68.

115. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208с.

116. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Наука, 2006. – 296с.

117. Мельник, Г.С., Тепляшина, А.Н. Актуальные проблемы современности и журналистика [Текст] / Г.С. Мельник, А.Н. Тепляшина. – СПб: СПбГУ, 2005. – 244с.

118. Мыркин, В.Я. Понятие vs концепт; текст vs дискурс; языковая картина мира vs речевая картина мира [Текст] / В.Я. Мыркин // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: материалы Международной научной конференции. – Архангельск: Поморский

гос. ун-т, 2002. – С.46-47.

119. Национальная философская энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <http://terme.ru/termin/nauka.html> (дата обращения 30.01.2018).

120. Неретина, С.С. Слово и текст в средневековой культуре. Концептуализм Абеяра / С.С. Неретина. – М.: Гнозис, 1994. – 182с.

121. Олянич, А.В. Презентационная теория дискурса [Текст] / А.В. Олянич. – Волгоград: Парадигма, 2004. – 507с.

122. Никитин, М.В. Развернутые тезисы о концептах [Текст] / М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53 – 64.

123. Новейший философский словарь / Под ред. А.А. Грицанова. Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280с.

124. Ощепкова, В.В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Ощепкова Виктория Владимировна. – М: Московский педагогический ун-т, 1995. – 345с.

125. Панфилов, В.З. Взаимоотношение языка и мышления [Текст] / В.З. Панфилов. – М.: Наука, 1971. – 232с.

126. Панченко, Н.Н. Достоверность как коммуникативная категория докторская [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Панченко Надежда Никлаевна. – Волгоград: Перемена, 2010. – 304с.

127. Пименова, М.В. Душа и дух: особенности концептуализации [Текст] / М.В. Пименова. – Кемерово: Графика, 2004. – 386с.

128. Пименова, М.В. Методология концептуальных исследований [Текст] / М.В. Пименова // Антология Концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – С.14 – 16.

129. Прима, А.М. Концептуализация понятия «гендер» в романе Вирджинии Вульф «Миссис Дэллоуэй» [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Прима Анастасия Михайловна. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т,

2009. – 201с.

130. Павиленис, Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка [Текст] / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286с.

131. Полонский, А.В. Медиа-дискурс-концепт: опыт проблемного осмысления // Современный дискурс-анализ [Электронный ресурс] URL: <http://discourseanalysis.org/ada6/st43.shtml> (дата обращения 30.01.2018).

132. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 1999. – 35с.

133. Попова З.Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. – 191с.

134. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка: монография. [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2006. – 226с.

135. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314с.

136. Прохвачева, О.Г. Образ «приватного» пространства в языковой картине мира (на материале русской и английской фразеологии) [Текст] / О.Г. Прохвачева // Языковая личность: Культурные концепты. – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 41 – 48.

137. Прохорова, О.Н. Потенциал когнитивных методик исследования концепта [Текст] / О.Н. Прохорова // Colloguium: международ. сб. науч. ст. – Белгород – Бергамо: ун-т Бергамо, 2005. – С. 92 – 98.

138. Прохоров, Ю.Е. В поисках концепта [Текст] / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 176с.

139. Ржанова, С.А. Речевая культура как феномен массовой коммуникации [Текст] / О.Н. Прохорова. – Саранск: Мордовский ун-т, 2005. –

212с.

140. Рубцов, И.Н. Национальное разнообразие языковых картин мира в рамках дихотомии «язык – культура» [Текст] / И.Н. Рубцов // Плюралистическая лингвистика: сб. науч. ст. – Армавир: АГПУ, 2009. – С.160 – 162.

141. Рудакова, А.В. Когнитология и когнитивная лингвистика [Текст] / А.В. Рудакова. – Воронеж: Истоки, 2004. – 80с.

142. Русакова, О.Ф. Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса [Текст] / О.Ф. Русакова // Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. – 2007. – Вып. 7. – С. 5 – 34.

143. Русакова И.Б. Структура концепта и способы его вербализации в лингвокультурном содержании русских пословиц. 2012 [Электронный ресурс] URL:

https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4917 (дата обращения 30.01.2018).

144. Сапожникова, И.А. Современная речевая культура СМИ в контексте глобализации [Текст] / И.А. Сапожникова. – Челябинск: Челябинская академия культуры и искусств, 2013. – 180с.

145. Саркисян, О.Н. Некоторые особенности массмедийного дискурса [Текст] / О.Н. Саркисян // Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Часть II. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – С. 118 – 124.

146. Серио, П. Русский язык и анализ советского политического дискурса: анализ номинализаций [Текст] / П. Серио // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / общ. ред. П. Серио. – М.: Прогресс, 1999. – С. 337 – 383.

147. Серио, П. Анализ дискурса во Французской школе (Дискурс и интердискурс) [Текст] / П. Серио // Семиотика: Антология / сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001. – С. 549 – 562.

148. Скребцова, Т. Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций [Текст] / Т.Г. Скребцова. — СПб.: СПбГУ, 2011. — 256с.
149. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Текст] / Г.Г. Слышкин. — М.: Академия, 2000. — 128с.
150. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Слышкин Геннадий Геннадьевич. — Волгоград: Перемена, 2004. — 323с.
151. Соколова, О.В. Категория фрейма в когнитивной лингвистике [Текст] / О.В. Соколова // Вестник АГТУ. — 2007. — №1. — С.236 – 239.
152. Солнцев, В.М. Язык как системно-структурное образование [Текст] / В.М. Солнцев. — М.: Наука, 1971. — 341с.
153. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности [Текст] / Ю.С. Степанов // Язык и наука в конце XX века / под ред. Ю.С. Степанова. — М: РГГУ, 1995. — С. 35 – 73.
154. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. — М.: Языки русской культуры, 1997. — 824с.
155. Степанов, В.Н. Провоцирование в социальной и массовой коммуникации [Текст] / В.Н. Степанов. — СПб.: Роза мира, 2008. — 268с.
156. Стернин И.А., Быкова Г.В. Концепты и лакуны [Электронный ресурс] URL: http://www.ilingran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/2_2.htm (дата обращения 30.01.2018).
157. Суюнбаева А.Ж. Интернационализмы в составе авиационной терминологии [Текст] / А.Ж. Суюнбаева // Вестник ЧелГУ. — 2016. — №4 (386). — С.180 – 183.
158. Таймулин А.М. Глобализация и регионализация как варианты развития современного общества [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук:

09.00.11 / Таймулин Александр Михайлович. – Красноярск: Сибирский гос. аэрокосмический ун-т им. академика М.Ф. Решетнева, 2011. – 24с.

159. Тарасова, И.А. Идиостиль Георгия Иванова: когнитивный аспект [Текст] / И.А. Тарасова. – Саратов: Саратовский гос. ун-т, 2003. – 170с.

160. Тарасова, И. А. Фреймовый анализ в исследовании идиостилей / И.А. Тарасова // Филологические науки. – 2004. – № 4. – С. 42 – 49.

161. Телия, В.Н. Русская фразеология, семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 284с.

162. Токарев, Г.В. Проблемы лингвокультурологического описания концепта (на примере «трудовая деятельность») [Текст] / Г.В. Токарев. – Тула: Тульский гос.педагогический ун-т им. Л.Н. Толстого, 2000. – 92с.

163. Тхорик, В.И., Фанян, Н.Ю., Грушевская, Т.М. Обзор концепций анализа дискурса (теоретико-практический аспект) [Текст] / В.И. Тхорик, Н.Ю. Фанян, Т.М. Грушевская // Краснодар: Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 133. – С.1156 – 1165.

164. Удовик, С.Л. Глобализация: семиотические подходы [Текст] / С.Л. Удовик. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2002. – 461с.

165. Уткин, А. И. Глобализация: процесс и осмысление / А. И. Уткин. – М.: Логос, 2002. – 254с.

166. Уфимцева, А.А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики [Текст] / А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 240с.

167. Фреге, Г. Смысл и денотат [Текст] / Г. Фреге // Семиотика и информатика. – М: ВИНТИ, 1977. – Вып.8 – С. 45 – 66.

168. Филлмор, Ч.Дж. Фреймы и семантика понимания [Текст] / Ч.Дж. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52 – 92.

169. Фуко, М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и

сексуальности [Текст] / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – 448с.

170. Хайдеггер, М. Время картины мира [Текст] / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на западе. – М.: Знание, 1986. – С. 93 – 119.

171. Чернейко, Л.О. Гештальтная структура абстрактного имени [Текст] / Л.О. Чернейко // Филологические науки. – 1995. – № 4. – С. 73 – 83.

172. Чернейко, Л.О., Хо Сон Тэ. Концепты Жизнь и Смерть как фрагменты русской языковой картины мира [Текст] / Л.О. Чернейко // Филологические науки. – 2001. – №5. – С. 5 – 59.

173. Черных, А. Мир современных медиа [Текст] / А. Черных. – М.: Территория будущего, 2007. – 312с.

174. Черных, О.Ю. Семиотические средства конструирования гендера в педагогическом дискурсе [Текст]: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Черных Олеся Юрьевна. – М.: Московский гос. педагогический ун-т, 2012. – 25 с.

175. Чернявская, Е.В. Дискурс как объект лингвистических исследований [Текст] / Е.В. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса / отв. ред. Е.В. Чернявская. – СПб.: СПбГУЭФ, 2001. – С. 11 – 22.

176. Черч, А. Введение в математическую логику [Текст] / А. Черч. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 478с.

177. Чубур, Т.А. Теоретические основания лингвокультурологических сопоставительных исследований [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Татьяна Алексеевна Чубур. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2011. – 46с.

178. Чумаков, А.Н. Глобализация. Контурь целостного мира [Текст] / А.Н. Чумаков. – М.: Проспект, 2005. – 257с.

179. Шейгал, Е.И. Функциональная структура политического дискурса [Текст] / Е.И. Шейгал // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. трудов / под ред. В.И. Карасика,

Г.Г.Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 45 – 57.

180. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса [Текст] / Е.И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 326с.

181. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432с.

182. Юсова, Л.Н. Картина мира как субъективные образ объективной реальности [Текст] / Л.Н. Юсова // Сфера языка и прагматика речевого общения: сб. науч. тр. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2003. – С.314 – 323.

183. Юсупова, Т.С. Функционально-стилистические и прагматические характеристики англоязычного военного дискурса [Текст]: дис. ... канд. фи-лол. наук: 10.02.04 / Татьяна Сергеевна Юсупова. – Самара: Самарский гос. архитектурно-строительный ун-т, 2010. – 190с.

184. Юшкова, Л.А. Концепт «образование» в немецком и русском языковом сознании [Текст] / Л.А. Юшкова. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2014. – № 12 (42). – Ч. I. – С. 214-217.

185. Яковец, Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций [Текст] / Ю.В. Яковец. – М.: Экономика, 2001. – 346с.

186. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) [Текст] / Е.С. Яковлева. – М.: Гнозис, 1994. – 344с.

187. Beaugrande, R., Dressler W. Introduction to Text Linguistics [Текст] / R. Beaugrande, W. Dressler. – N.Y.: Longman, 1981. – 270p.

188. Benveniste, E. Problèmes de Linguistique General [Текст] / E. Benveniste. – Paris: Gallimard, 1966. – 356p.

189. Brown, G., Yule, G. Discourse Analysis [Текст] / G. Brown, G. Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 288p.

190. Chafe, W. The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production [Текст] / W. Chafe / Ed. by Chafe W. – Norwood, N.J.:

Ablex, 1980. – 323p.

191. Chafe, W. Discourse, Consciousness, and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing [Текст] / W. Chafe. – Chicago: University of Chicago Press, 1994. – 340p.

192. Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi Ch. Dictionnaire de linguistique [Текст] / J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, Ch. Marcellesi. – Paris: Larousse, 2002. – 514p.

193. Encyclopedia of children's health. Early childhood education. Online available at: <http://www.healthofchildren.com/E-F/Early-Childhood-Education.html>(accessed 30 January 2018).

194. Gibbs, R. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding [Текст] / R. Gibbs. – N.Y.: Cambridge University Press, 1994. – 540p.

195. Kristeva, J. Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art[Текст] / J. Kristeva. – N.Y.: Columbia University Press, 1980. – 350p.

196. Kristeva, J. Le langage, cet inconnu [Текст] / J. Kristeva. – P.: Seuil, 1981. – 327p.

197. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live by [Текст] / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

198. Lakoff, G. Categories and Cognitive Models [Текст] / G. Lakoff. – Berkeley: University of California, 1982. – 320 p.

199. Lasswell, H.D. The Structure and Function of Communication in Society [Текст] / H.D. Lasswell // The Communication of Ideas / ed. by L. Bryson. – N.Y.: The Institute for Religious and Social Studies, 1948. – PP. 37 – 51.

200. McLuhan, M. The Medium is the Message [Текст] / M. McLuhan // An Inventory of Effects. – N.Y.: Gingko Press, 2002. – 159 p.

201. Phillips, N., Pown, J. Analyzing Communication in and around Organizations: A Critical Hermeneutic Approach [Текст] / N. Phillips, J. Pown. – Academy of Management Journal. – № 36. – 1993. – PP. 1547 – 1576.

202. Prisyazhnyuk, T., Zilova, E. Media Discourse in the Context of Value Studies [Текст] / T. Prisyazhnyuk, E. Zilova // CBU International Conference on Innovation, Technology Transfer and Education. – 2014. – Prague: Central Bohemia University, 2014. – PP. 246 – 250.

203. Schiffrin, D. Approaches to Discourse [Текст] / D. Schiffrin. – Oxford (UK); Cambridge (USA): Blackwell, 1994. – 470p.

204. Tomlin, R. Focal Attention, Voice and Word Order: An Experimental Cross-linguistic Study [Текст] / R. Tomlin // Word order in discourse / Ed. by Downing P., Noonan M. – Typological Studies in Language. – № 30. – 1995. – Amsterdam. – PP. 517 – 554.

205. Widdowson, H.G. Directions in the Teaching of Discourse [Текст] / H.G. Widdowson // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics / Ed. by S.P. Corder. – Brussels: AIMAV, 1973. – PP. 231 – 251.

206. Wimmer, R.D., Dominick, J.R. Mass Media Research: an Introduction [Текст] / R.D. Wimmer, J.R. Dominick. – Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2011. – 480p.

207. Wodak, R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis [Текст] / R. Wodak // Handbook of Pragmatics. Amsterdam – Philadelphia: JohnBenjamins Publ. Co., 1994. – PP. 30 – 42.

208. Wood, L.A., Kroger, R.O. Doing discourse analysis: Methods for Studying Action in Text and Talk [Текст] / L.A. Wood, R.O. Kroger. – London: Sage, 2000. – 240p.

Лексикографические источники

209. Англо-русский синонимический словарь / Под ред. Ю.Д. Апресяна и И.А. Розенмана. – М.: Русский язык, 1988. – 544 с.

210. Collins English Thesaurus. N.Y.: Harper Collins Publishers Ltd, 2000. –

1115 p. – CET.

211. English Oxford Living Dictionary. Online available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/education> (accessed 30 January 2018). – EOLD.

212. Longman Dictionary of Contemporary English. London: Addison Wesley Longman Ltd, 2002. – 1668 p. – LDCE.

213. Longman Dictionary of English Language and Culture. London: Addison Wesley Longman Ltd, 2002. – 1568 pp. – LDCELC.

214. Longman Language Activator. London: Addison Wesley Longman Ltd, 2002. – 1587 p. – LLA.

215. Longman Dictionary of American English. London: Pearson Education Ltd, 2004. – 1065 p. – LDAE.

216. Macmillan Dictionary. Online available at: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/tutor_1#tutor_4 (accessed 30 January 2018). – MD.

217. Merriam-Webster Unabridged. Online available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> (accessed 30 January 2018). – MWU.

218. Online Etymology Dictionary // Conceive. Online available at: <https://www.etymonline.com/word/conceive> (accessed 30 January 2018).

219. Webster's New World Dictionary of the American Language. N.Y.: Simon and Schuster, 1986. – 1692 p. – WNWD.

220. Webster's New Dictionary of Synonyms. – Springfield: Merriam-Webster Inc., 1986. – 909 p. – WNDS.

221. Wikipedia. "Globalisierung" Online available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Science_education (accessed 30 January 2018).

222. Wikipedia. "Science education". Online available at: <https://de.wikipedia.org/wiki/Globalisierung> (accessed 30 January 2018).

Список источников практического материала

223. TheEconomist (2008, 18 December). “Getting in”. Online available at: <http://www.economist.com/node/12814682> (accessed 30 January 2018).
224. TheEconomist (2008, 18 December). “B+ for the new boy”. Online available at: <http://www.economist.com/node/12814718>(accessed 30 January 2018).
225. TheEconomist (2009, 8 January). “College on credit”. Online available at: <http://www.economist.com/node/12903475> (accessed 30 January 2018).
226. TheEconomist (2009, 8 January). “Delaying the final bell”. Online available at: <http://www.economist.com/node/12903373> (accessed 30 January 2018).
227. TheEconomist (2009, 28 February). “Is it worth it?”. Online available at: <http://www.economist.com/node/10766267> (accessed 30 January 2018).
228. TheEconomist (2009, 5 March). “In America lessons learned”. Online available at: <http://www.economist.com/node/13234144> (accessed 30 January 2018).
229. TheEconomist (2009, 26 March). “A long, long lesson”. Online available at: <http://www.economist.com/node/13375938> (accessed 30 January 2018).
230. TheEconomist (2009, 26 March). “It's still about schools”. Online available at: <http://www.economist.com/node/13375946>(accessed 30 January 2018).
231. TheEconomist (2009, 23 April). “Out of the window”. Online available at: <http://www.economist.com/node/8089411> (accessed 30 January 2018).
232. TheEconomist (2009, 30 April). “One out, a quarter out”. Online available at: <http://www.economist.com/node/13578944>(accessed 30 January 2018).
233. The Economist (2009, 2 June). “Never-ending story”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21656331/> (accessed 30 January 2018).
234. TheEconomist (2009, 11 June). “Time for test”. Online available at: <http://www.economist.com/node/13832483> (accessed 30 January 2018).
235. TheEconomist (2009, 25 June). “On shaky foundations”. Online available at: <http://www.economist.com/node/13914669>(accessed 30 January 2018).

236. TheEconomist (2009, 4 July). “Learning lessons from private schools”. Online available at: <http://www.economist.com/node/13944722>(accessed 30 January 2018).
237. TheEconomist (2009, 16 July). “A chance for charters”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14034902> (accessed 30 January 2018).
238. TheEconomist (2009, 16 July). “The axeman cometh”. Online available at: <http://www.economist.com/node/12543199>(accessed 30 January 2018).
239. TheEconomist (2009, 6 August). “Kitchen – classroom conservatives”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14177435>(accessed 30 January 2018).
240. TheEconomist (2009, 20 August). “Dumbing down: discuss”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14270137>(accessed 30 January 2018).
241. TheEconomist (2009, 3 September). “Games lessons”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14350149>(accessed 30 January 2018).
242. The Economist (2009, 10 September). “Unintended consequences”. Online available at: <https://www.economist.com/news/special-report/2169844-2-sykes-picot-carve-up-led-century-turbulence-unintended-consequences> (accessed 30 January 2018).
243. TheEconomist (2009, 10 September). “Top-up teaching”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14419144>(accessed 30 January 2018).
244. TheEconomist (2009, 24 September). “Making them happen”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14506392>(accessed 30 January 2018).
245. TheEconomist (2009, 24 September). “School uniforms: Badge of honour”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14506400>(accessed 30 January 2018).
246. TheEconomist (2009, 9 October). “Schools of hard knocks”. Online available at: <http://www.economist.com/node/16990955>(accessed 30 January 2018).
247. TheEconomist (2009, 17 October). “Resilient wreckers”. Online

available at: <http://www.economist.com/node/14663445>(accessed 30 January 2018).

248. TheEconomist (2009, 17 October). “Laggards trying to catch up”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14660446>(accessed 30 January 2018).

249. TheEconomist (2009, 31 October). “Desert excellence”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14753760> (accessed 30 January 2018).

250. TheEconomist (2009, 14 November). “Boom times”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14845103> (accessed 30 January 2018).

251. TheEconomist (2009, 19 December). “La fin de l’histoire”. Online available at: <http://www.economist.com/node/15127727> (accessed 30 January 2018).

252. TheEconomist (2010, 9 January). “Powerhouses”. Online available at: <http://www.economist.com/node/15211179> (accessed 30 January 2018).

253. TheEconomist (2010, 15 March). “God and times tables”. Online available at: <http://www.economist.com/node/16113316> (accessed 30 January 2018).

254. TheEconomist (2010, 31 March). “From bad to worse”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21601006-domestic-and-foreign-firms-wonder-how-serious-things-might-get-bad-worse> (accessed 30 January 2018).

255. TheEconomist (2010, 17 April). “The way up”. Online available at: <http://www.economist.com/node/15911314> (accessed 30 January 2018).

256. TheEconomist (2010, 8 May). “Case studies”. Online available at: <http://www.economist.com/node/16067747> (accessed 30 January 2018).

257. TheEconomist (2010, 17 September). “A horse before the cart”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21529013> (accessed 30 January 2018).

258. TheEconomist (2010, 17 September). “The great schools revolution”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21529014> (accessed 30 January 2018).

259. TheEconomist (2010, 11 December). “No longer bottom of the class”. Online available at: <http://www.economist.com/node/17679798> (accessed 30 January 2018).

260. TheEconomist (2010, 11 December). “Blackboard battle”. Online available at: <http://www.economist.com/node/17679703> (accessed 30 January 2018).

261. TheEconomist (2011, 19 February). “Don’t know much about history”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18180446> (accessed 30 January 2018).

262. TheEconomist (2011, 16 April). “Michael v the machine”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18561268> (accessed 30 January 2018).

263. TheEconomist (2011, 20 April). “Race to the top”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18586968> (accessed 30 January 2018).

264. TheEconomist (2011, 20 April). “A lesson in mediocrity”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18563678> (accessed 30 January 2018).

265. TheEconomist (2011, 7 May). “Toddle to the top”. Online available at: <https://www.economist.com/node/18651474> (accessed 30 January 2018).

266. TheEconomist (2011, 7 May). “A reserve brain drain”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18652195> (accessed 30 January 2018).

267. TheEconomist (2011, 28 May). “Now you know”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18741484> (accessed 30 January 2018).

268. TheEconomist (2011, 21 June). “Advancing coloured people?”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18867720> (accessed 30 January 2018).

269. TheEconomist (2011, 2 July). “Mediocre, but at least they’re free”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18898286> (accessed 30 January 2018).

270. TheEconomist (2011, 9 July). “More cheating”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18929180> (accessed 30 January 2018).

271. TheEconomist (2011, 26 July). “Low marks all round”. Online available at: <http://www.economist.com/node/18958685> (accessed 30 January 2018).

272. TheEconomist (2011, 13 August). “We want the world”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21525920> (accessed 30 January 2018).

273. TheEconomist (2011, 10 September). "Raising a class". Online available at: <http://www.economist.com/node/21528668> (accessed 30 January 2018).
274. TheEconomist (2011, 29 October). "The fraught politics of the classroom". Online available at: (accessed 30 January 2018).
275. TheEconomist (2011, 3 December). "For many two years is plenty". Online available at: (accessed 30 January 2018).
276. TheEconomist (2011, 31 December). "Testing times". Online available at: <http://www.economist.com/node/21542222> (accessed 30 January 2018).
277. TheEconomist (2012, 21 January). "Down in valleys". Online available at: <http://www.economist.com/node/21543171> (accessed 30 January 2018).
278. TheEconomist (2012, 11 February). "A taste of Hunny". Online available at: <http://www.economist.com/node/21546886> (accessed 30 January 2018).
279. TheEconomist (2012, 3 March). "No place to bend the knee". Online available at: <https://www.economist.com/news/books-and-arts/21569680-new-research-how-close-achievement-gap-stay-focused> (accessed 30 January 2018).
280. TheEconomist (2012, 17 March). "Rich pickings". Online available at: <http://www.economist.com/node/21550251> (accessed 30 January 2018).
281. TheEconomist (2012, 17 March). "Studying the world". Online available at: <http://www.economist.com/node/21550306> (accessed 30 January 2018).
282. TheEconomist (2012, 21 April). "Monkey kabuki". Online available at: <http://www.economist.com/node/21553060> (accessed 30 January 2018).
283. TheEconomist (2012, 25 April). "The Floridian school of thought". Online available at: (accessed 30 January 2018).
284. TheEconomist (2012, 28 April). "Restoration drama". Online available at: <http://www.economist.com/node/1270447> (accessed 30 January 2018).
285. TheEconomist (2012, 7 July). "A 20-year lesson". Online available at: <http://www.economist.com/node/21558255> (accessed 30 January 2018).
286. TheEconomist (2012, 7 July). "Charting a better course". Online

available at: <http://www.economist.com/node/21558265> (accessed 30 January 2018).

287. TheEconomist (2012, 18 August). “Extreme couponing”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21560570> (accessed 30 January 2018).

288. TheEconomist (2012, 1 September). “More over, Dalton”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21561896> (accessed 30 January 2018).

289. TheEconomist (2012, 1 September). “Shuttered”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21561942> (accessed 30 January 2018).

290. TheEconomist (2012, 15 September). “The mortarboard boom”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21562955> (accessed 30 January 2018).

291. TheEconomist (2012, 22 September). “Start them early”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21563336> (accessed 30 January 2018).

292. TheEconomist (2012, 29 September). “A billion brans”. Online available at: (accessed 30 January 2018).

293. TheEconomist (2012, 4 October). “Which MBA?”. Online available at: <http://www.economist.com/whichmba> (accessed 30 January 2018).

294. TheEconomist (2012, 6 October). “No longer the place to be”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21564203> (accessed 30 January 2018).

295. TheEconomist (2012, 10 November). “The lessons of Boris”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21565992-mayor-has-new-plans-london-schools-not-everyone-board-lessons-boris> (accessed 30 January 2018).

296. TheEconomist (2012, 22 December). “Keep it in the family”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21568763-home-schooling-growing-ever-faster-keep-it-family> (accessed 30 January 2018).

297. TheEconomist (2012, 22 December). “Learning new lessons”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21568738-online-courses-are-transforming-higher-education-creating-new-opportunities-best> (accessed 30 January 2018).

298. TheEconomist (2012, 1 December). “Not what it used to be”. Online

available at: <https://www.economist.com/node/21567373/> (accessed 30 January 2018).

299. TheEconomist (2013, 5 January). “Campus collaboration”. Online available at: <https://www.economist.com/news/china/21569070-foreign-universities-find-working-china-harder-they-expected-campus-collaboration> (accessed 30 January 2018).

300. TheEconomist (2013, 12 January). “Scoop!”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21569422-ivory-towers-ice-cream-scoop> (accessed 30 January 2018).

301. TheEconomist (2013, 19 January). “Stay focused”. Online available at: <https://www.economist.com/news/books-and-arts/21569680-new-research-how-close-achievement-gap-stay-focused> (accessed 30 January 2018).

302. TheEconomist (2013, 19 January). “Pisa Envy”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21569689-research-comparing-educational-achievement-between-countries-growing-drawing> (accessed 30 January 2018).

303. TheEconomist (2013, 19 January). “Old all-male ways die hard”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21569689-research-comparing-educational-achievement-between-countries-growing-drawing> (accessed 30 January 2018).

304. TheEconomist (2013, 2 February). “The two-year itch”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21571213-could-law-schools-be-ready-change-their-ways-two-year-itch> (accessed 30 January 2018).

305. TheEconomist (2013, 9 February). “Little steps”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21571416-early-years-education-can-mean-better-school-results-later-little-steps> (accessed 30 January 2018).

306. TheEconomist (2013, 23 March). “Winning grades”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21574004-americans-argue-about->

need-early-schooling-winning-grades (accessed 30 January 2018).

307. TheEconomist (2013, 27 April). “Fries with what?”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21576656/comments> (accessed 30 January 2018).

308. TheEconomist (2013, 4 May). “On the playing fields of Shanghai”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21577077-some-englands-best-known-private-schools-are-rushing-set-up-satellites-abroad> (accessed 30 January 2018).

309. TheEconomist (2013, 11 May). “Bangalore-sur-Seine?”. Online available at: <https://www.economist.com/news/europe/21577419-new-school-breaks-old-rules-bangalore-sur-seine> (accessed 30 January 2018).

310. TheEconomist (2013, 29 June). “Catching on at last”. Online available at: <https://www.economist.com/news/briefing/21580136-new-technology-poised-disrupt-americas-schools-and-then-worlds-catching-last> (accessed 30 January 2018).

311. TheEconomist (2013, 29 June). “Honours without profits?”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21580159-business-schools-link-up-private-firm-interesting-case-study-honours-without> (accessed 30 January 2018).

312. TheEconomist (2013, 29 June). “E-education”. Online available at: <https://www.economist.com/news/leaders/21580142-long-overdue-technological-revolution-last-under-way-e-ducation> (accessed 30 January 2018).

313. TheEconomist (2013, 1 July). “Ein neuer Deal?”. Online available at: <https://www.economist.com/news/europe/21578656-germanys-vaunted-dual-education-system-its-latest-export-hit-ein-neuer-deal> (accessed 30 January 2018).

314. TheEconomist (2013, 6 July). “Plight of the sea turtles”. Online available at: <https://www.economist.com/news/china/21580470-students-coming-back-home-helped-build-modern-china-so-why-are-they-now-faring-so-poorly> (accessed 30 January 2018).

315. TheEconomist (2013, 20 July). “Let a thousand flowers bloom”. Online

available at: <https://www.economist.com/news/britain/21581984-inner-city-school-provides-plenty-hope-british-education-let-thousand-flowers-bloom> (accessed 30 January 2018).

316. TheEconomist (2013, 24 August). “Get them while they’re young”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21584018-experiment-national-consequences-get-them-while-the> (accessed 30 January 2018).

317. TheEconomist (2013, 26 October). “Class action”. Online available at: <https://www.economist.com/news/middle-east-and-africa/21588427-why-poor-parents-increasingly-send-their-children-private-schools-class-action> (accessed 30 January 2018).

318. TheEconomist (2013, 12 October). “Change management”. Online available at: <http://www.economist.com/node/12918653> (accessed 30 January 2018).

319. TheEconomist (2013, 19 October). “Commercial law”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21588086-effort-turn-lawyers-creators-not-suffocators-business-commercial-law> (accessed 30 January 2018).

320. TheEconomist (2013, 26 October). “The other arms race”. Online available at: <https://www.economist.com/news/special-report/21588204-south-koreas-education-fever-needs-cooling-other-arms-race> (accessed 30 January 2018).

321. TheEconomist (2013, 26 October). “The great decompression”. Online available at: <https://www.economist.com/news/leaders/21588373-there-are-perils-country-having-all-your-children-working-too-hard-one-big-exam> (accessed 30 January 2018).

322. TheEconomist (2013, 16 November). “Migrants with mortar borders”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21589928-foreign-students-love-america-other-nations-are-wooing-them-migrants-mortar> (accessed 30 January 2018).

323. TheEconomist (2014, 1 February). “Time for a ceasefire”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21595476-technology->

and-fresh-ideas-are-replacing-classroom-drill-and-helping-pupils-learn-time (accessed 30 January 2018).

324. TheEconomist (2014, 15 February). “Killing the golden goose”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21596558-charter-schools-are-working-new-yorks-mayor-wants-stop-them-killing-golden> (accessed 30 January 2018).

325. TheEconomist (2014, 22 February). “Classroom divisions”. Online available at: <https://www.economist.com/news/middle-east-and-africa/21596981-paid-private-schools-are-better-value-money-free-sort-classroom> (accessed 30 January 2018).

326. TheEconomist (2014, 26 April). “A is for algorithm”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21601250-global-push-more-computer-science-classrooms-starting-bear-fruit> (accessed 30 January 2018).

327. TheEconomist (2014, 26 April). “Religious studies”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21601251-giving-schools-more-autonomy-and-encouraging-religious-groups-run-them-will-produce> (accessed 30 January 2018).

328. TheEconomist (2014, 14 June). “Going by the book”. Online available at: <http://www.economist.com/node/10493159> (accessed 30 January 2018).

329. TheEconomist (2014, 21 June). “From baristas to BA-ristas”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21604558-starbucks-treats-its-workers-shot-higher-education-baristas-ba-ristas> (accessed 30 January 2018).

330. TheEconomist (2014, 28 June). “A winning recipe”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21605925-two-big-brazilian-education-firms-now-process-merging-show-how-universities-can-do> (accessed 30 January 2018).

331. TheEconomist (2014, 26 July). “Mixing the modern and the traditional”. Online available at: <https://www.economist.com/news/middle-east-and-africa/21608809-trying-teach-children-not-be-extremists-mixing-modern-and> (accessed 30

January 2018).

332. TheEconomist (2014, 28 July). “Creative destruction”. Online available at: <https://www.economist.com/news/leaders/21605906-cost-crisis-changing-labour-markets-and-new-technology-will-turn-old-institution-its> (accessed 30 January 2018).

333. TheEconomist (2014, 23 August). “Down and out in rural China”. Online available at: <https://www.economist.com/news/china/21613293-many-teenagers-chinese-countryside-do-not-finish-secondary-school-bodes-ill> (accessed 30 January 2018).

334. TheEconomist (2014, 23 August). “Schumpeter: Got skills?”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21613279-retooling-vocational-education-got-skills> (accessed 30 January 2018).

335. TheEconomist (2014, 11 October). “Viva la revolution”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21562252> (accessed 30 January 2018).

336. TheEconomist (2014, 11 October). “Falling away”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21623712-how-education-makes-people-less-religiousand-less-superstitious-too-falling-away> (accessed 30 January 2018).

337. TheEconomist (2014, 11 October). “Banks? No, thanks”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21623673-graduates-worlds-leading-business-schools-investment-banking-out-and-consulting> (accessed 30 January 2018).

338. TheEconomist (2014, 11 October). “The new school rules”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21623766-academies-programme-has-transformed-englands-educational-landscape-new-school-rules> (accessed 30 January 2018).

339. TheEconomist (2014, 22 November). “A matter of honours”. Online available at: <https://www.economist.com/news/china/21633865-china-trying-reverse-its-brain-drain-matter-honours> (accessed 30 January 2018).

340. TheEconomist (2014, 22 November). “How not to treat Brand Britain”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21633904-some-indian-students-have-advice-david-cameron-reputation-management-how-not-treat> (accessed 30 January 2018).

341. TheEconomist (2014, 13 December). “Big, not easy”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21636077-revolution-and-innovation-some-americas-toughest-neighbourhoods-big-not-easy> (accessed 30 January 2018).

342. TheEconomist (2014, 13 December). “School’s in”. Online available at: <http://www.economist.com/node/21636098/> (accessed 30 January 2018).

343. TheEconomist (2014, 20 December). “The new local”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21636757-english-language-schools-once-aimed-expatriates-now-cater-domestic-elites-new> (accessed 30 January 2018).

344. The Economist (2014, 15 January). “Hard work rewarded”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21639515-rahm-emanuels-school-reforms-are-working-hard-work-rewarded?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

345. The Economist (2015, 15 January). “Zero tuition”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21639516-will-barack-obamas-plan-free-community-college-make-difference-zero-tuition?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

346. TheEconomist (2015, 12 February). “Pre choice”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21643165-republicans-resurgent-school-vouchers-are-back-pro-choice?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

2018).

347. TheEconomist (2015, 7 March). “Nature and nurture”. Online available at: <https://www.economist.com/news/leaders/21645734-girls-do-better-boys-school-and-university-both-can-still-improvesometimes> (accessed 30 January 2018).

348. TheEconomist (2015, 7 March). “Troubled youths”. Online available at: <https://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2015/08/daily-chart-7?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

349. TheEconomist (2015, 2 June). “Putting a cork in Common Core”. Online available at: <https://www.economist.com/blogs/democracyinamerica/2015/06/education-reform?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

350. TheEconomist (2015, 3 June). “A bad lesson”. Online available at: <https://www.economist.com/news/americas/21653580-government-sets-poor-example-caving-lawless-teachers-bad-lesson?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

351. TheEconomist (2015, 20 August). “Better ways to pay for the college”. Online available at: <https://www.economist.com/news/leaders/21661663-hillary-clinton-and-especially-marco-rubio-have-promising-ideas-how-finance-university> (accessed 30 January 2018).

352. TheEconomist (2015, 3 October). “A costly promise”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21670045-scrapping-tuition-fees-has-helped-rich-students-expense-poor-ones-costly-promise> (accessed 30 January 2018).

353. TheEconomist (2015, 10 December). “Why America overhauled its main education law”. Online available at: <https://www.economist.com/blogs/economist-explains/2015/12/economist-explains-8?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

354. TheEconomist (2015, 12 December). “No child left behind gets left

behind”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21679759-new-education-law-will-reduce-federal-governments-role-schools-no-child-left> (accessed 30 January 2018).

355. The Economist (2016, 13 August). “Liberation through segregation”. Online available at: <https://www.economist.com/news/asia/21704854-university-just-women-opens-afghan-capital-liberation-through-segregation> (accessed 30 January 2018).

356. The Economist (2016, 13 August). “Grammatical error”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21704837-lifting-ban-new-selective-schools-would-damage-social-mobility-grammatical-error> (accessed 30 January 2018).

357. The Economist (2016, 13 August). “TOPSy-turvy”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21704798-how-programme-meant-help-poor-blacks-has-roared-out-control-topsy-turvy> (accessed 30 January 2018).

358. The Economist (2016, 13 August). “After freedom, what?”. Online available at: <https://www.economist.com/news/international/21705697-liberating-schools-run-their-own-affairs-produces-some-great-ones-also-plenty?zid=316&ah=2f6fb672faf113fdd3b11cd1b1bf8a77> (accessed 30 January 2018).

359. The Economist (2016, 15 October). “Campus vs beach”. Online available at: <https://www.economist.com/news/business/21708714-full-time-mba-under-pressure-specialist-degrees-and-online-education-campus-vs-beach> (accessed 30 January 2018).

360. The Economist (2016, 15 October). “Learning to assimilate”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21708701-november-californians-will-also-be-voting-teaching-english-learning-assimilate> (accessed 30 January 2018).

361. The Economist (2016, 15 October). “Belgian girls aren’t easy”. Online

available at: <https://susannahsavage.com/2016/10/15/belgian-girls-arent-easy/> (accessed 30 January 2018).

362. The Economist (2016, 15 October). “Hasta la vista”. Online available at: <https://www.economist.com/news/britain/21708682-government-foolishly-making-life-harder-foreign-students-hasta-la-visa> (accessed 30 January 2018).

363. TheEconomist (2016, 10 December). “A foot in the door”. Online available at: <http://www.economist.com/node/1035222> (accessed 30 January 2018).

364. TheEconomist (2016, 10 December). “Must try harder”. Online available at: <http://www.economist.com/node/10113542> (accessed 30 January 2018).

365. TheEconomist (2016, 10 December). “Homework for all”. Online available at: <https://www.economist.com/news/leaders/21711319-latest-survey-international-education-should-spur-politicians-reform-their-countries> (accessed 30 January 2018).

366. The Economist (2017, 4 January).“Learning and earning”. Online available at: <http://www.economist.com/node/14397902> (accessed 30 January 2018).

367. The Economist (2017, 8 January).“ Teaching economics”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21715737-creative-fixes-teacher-shortage-teaching-economics> (accessed 30 January 2018).

368. The Economist (2017, 14 January). “Lifelong learning”. Online available at: <http://learnmore.economist.com/story/585a4c7289933e0042490f8d> (accessed 30 January 2018).

369. The Economist (2017, 28 January). “Skipping class”. Online available at: <https://www.economist.com/news/united-states/21715735-new-data-show-joining-1-remains-unsettlingly-hereditary-skipping-class> (accessed 30 January 2018).

370. The Economist (2017, 28 January). “Grading Education”. Online available at: <https://www.highbeam.com/doc/1G1-479014370.html> (accessed 30 January 2018).

371. The Economist (2017, 4 March). “School of shock”. Online available at:

<https://www.economist.com/news/asia/21717996-embarrassingly-it-has-links-prime-minister-ultranationalist-kindergarten-japan> (accessed 30 January 2018).

372. The Economist (2017, 8 April). “Orban v intellectuals”. Online available at: <https://www.economist.com/news/europe/21720308-ruling-fidesz-party-sees-central-european-university-breeding-ground> (accessed 30 January 2018).

373. The Economist (2017, 20 May). “Old school”. Online available at: <http://www.economist.com/node/159124> (accessed 30 January 2018).

374. The Economist (2017, 10 June). “How make sure they can study”. Online available at: <https://www.economist.com/news/asia/21723137-more-indians-are-attending-school-ever-they-are-not-learning-much-why-worlds> (accessed 30 January 2018).

375. The Economist (2017, 22 June). “Brain gains”. Online available at: <https://www.economist.com/news/science-and-technology/21689500-genetics-throws-open-window-perplexing-disorder-brain-gains> (accessed 30 January 2018).

376. Economist (2017, 22 June). “Technology is transforming what happens when a child goes to school”. Online available at: <https://www.economist.com/news/briefing/21725285-reformers-are-using-new-software-personalise-learning-technology-transforming-what-happens> (accessed 30 January 2018).

377. The Economist (2017, 10 July). “Letting 260m minds go to waste”. Online available at: <https://www.economist.com/news/leaders/21723105-worlds-biggest-school-system-also-one-worst-india-has-made-primary-education> (accessed 30 January 2018).

Приложение
Опросный лист информантов

Name
(optional) _____

Surname
(optional) _____

Sex _____

Age _____

Profession/ Occupation _____

Please define "education" in your own words.

What are your associations with the following (write 2-3 words)?

1) Process of education _____

2) Education as a result _____

3) A university degree _____

4) Academic subject _____

5) Enlightening _____

6) Upbringing _____

7) Educational program _____

8) Educational organizations _____

9) Theory of teaching _____

Thank you for your cooperation!