



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Тема

Метафора в медийном педагогическом дискурсе (на материале
американских СМИ)

Выпускная квалификационная работа

по направлению_44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Иностранный (английский) язык. Иностранный (немецкий) язык»

Проверка на объем заимствований

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

рекомендована/не рекомендована

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-503/088-5-2

Фамилия Имя Отчество

Шиятая Евгения Олеговна

« ___ » _____ 20 __ г.

зав. кафедрой английской филологии

Афанасьева Ольга Юрьевна

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент

Афанасьева Ольга Юрьевна

Челябинск

2017 год

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы исследования	
1.1 Понятие дискурса в лингвистике.....	7
1.2 Медийный дискурс. Понятие медийного дискурса и его виды.....	11
1.3 Медийный педагогический дискурс.....	15
1.4 Понятие «концепт». Определение понятия «концепт» в современной лингвистике.....	22
1.5 Медийный педагогический концепт.....	24
1.6 Методы исследования. Концептуальный анализ.....	26
1.7 Методы исследования. Когнитивно-дискурсивный анализ.....	30
Выводы по Главе I.....	33
Глава II. Метафоризация педагогических концептов в парадигме медийного дискурса	
2.1 Метафорическое моделирование базовых концептов медийного педагогического дискурса.....	35
2.2 Использование результатов исследования в обучении студентов английскому языку.....	50
Выводы по Главе II.....	57
Заключение.....	58
Библиографический список.....	60

Введение

В современной лингвистике большое внимание уделяется проблемам дискурса в целом, его типологизации, выявлению принципов его построения, характеристик и свойств, а также анализу механизма взаимодействия различных видов дискурса. В нашей работе мы рассматриваем взаимодействие медийного и педагогического дискурсов, результатом которого является возникновение гибридного вида дискурса – медийно-педагогического, где происходят процессы метафоризация ведущих концептов педагогического дискурса, рассматриваемых в парадигме дискурса медийного.

Актуальность нашего **исследования** определяется тем, что оно выполнено в русле современной когнитивно-дискурсивной парадигмы и посвящено изучению гибридного вида дискурса, а также отдельных языковых процессов, протекающих в нём. Актуальность нашего исследования также заключается в том, что при исследовании практического материала, мы обнаружили, что посредством преломления базовых концептов педагогического дискурса в дискурсе массмедиа автор обращает особое внимание на актуальные проблемы современной педагогики, которые требуют внимательного изучения и последующего решения.

Новизна **исследования** заключается в том, что оно изучает американский медийно - педагогический дискурс как гибридный комплицированный вид дискурса, который ранее не являлся центром внимания лингвистических исследований, поскольку возник относительно недавно как необходимость описания смежных для двух видов дискурса явлений.

Объектом **исследования** является американский медийный педагогический дискурс.

Предмет **исследования** представлен процессами метафоризации базовых концептов медийного педагогического дискурса.

Целью нашей **работы** является выявление основных моделей метафоризации базовых концептов медийного педагогического дискурса.

Для достижения поставленной цели мы ставим несколько **задач**:

1. Сформировать и уточнить понятие медийного педагогического дискурса.
2. Выявить базовые концепты медийного педагогического дискурса.
3. Определить основные модели метафоризации базовых концептов медийного педагогического дискурса.
4. Выявить оценочный потенциал представленных концептов.

Для реализации поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- 1) элементы дискурсивного анализа;
- 2) метод метафорического моделирования;
- 3) элементы количественного анализа.

Теоретическую основу данной работы составили исследования отечественных и зарубежных лингвистов в области когнитивной лингвистики (М. Джонсон, Дж. Лакофф, Н.Д. Арутюнова), теории дискурса (И.Р. Гальперин, Т.А. Дейк, В.И. Карасик, Макаров М.Л., Хурматуллин А.К. и др.), когнитивно-дискурсивного анализа (Н.Д. Арутюнова, Т.А. Дейк и др.) и теории метафорического моделирования (А.П. Чудинов).

Практическим материалом исследования послужили современные англоязычные американские Интернет-статьи, относящиеся к медийному педагогическому дискурсу в объёме 170 тысяч знаков. Источниками статей и материалов для исследования выступили такие американские Интернет-издания как teachhub.com/, psychologytoday.com/, nea.org/, teachingdegree.org/,

babycenter.com/, theconversation.com, nytimes.com/ etc.

Выбор изданий для проведения практического исследования обусловлен тем, что данные Интернет-порталы являются довольно популярными ресурсами, которые имеют как постоянную, так и «гостевую» аудиторию, которая во много раз превышает количество читателей аналогичных печатных изданий либо печатных версий самих Интернет-порталов (например, “Psychology Today” и “The New York Times”). Популярность сайтов позволяет сделать вывод о высокой актуальности предлагаемых ими материалов, которые востребованы не только среди ограниченного круга потребителей (например, только среди педагогов), но и среди более широкого спектра различных социальных групп (родители, психологи, работники маркетинговых и управленческих структур, школьники). Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что данные издания наиболее ярко отражают современную действительность социальных взаимоотношений в целом и характер педагогического взаимодействия в частности.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты и выводы могут быть использованы в теоретических и практических дисциплинах английского языка при подборе и составлении заданий, поскольку в практической части исследования затрагиваются вопросы о понятии метафоры, видах метафорических моделей, когнитивной и стилистической функциях метафоры. Также результаты работы могут быть применены при составлении и разработке элективных курсов английского языка.

Положения, выносимые на защиту:

1. Медийный педагогический дискурс является особым гибридным видом дискурса, созданным для презентации и описания смежных дискурсивных явлений.
2. Базовыми концептами медийного педагогического дискурса являются ключевые концепты педагогического дискурса, рассматриваемые в парадигме дискурса медийного.
3. Наиболее продуктивной моделью метафоризации концептов является социоморфная модель.
4. Концепт сам по себе является нейтральным, то есть не несёт ни негативной, ни позитивной оценки какого-либо явления. Тот или иной вид оценочности определяется контекстом, экстраконтекстом и персональным восприятием и оценкой событий самим говорящим.

Глава I

1.1 Понятие дискурса в лингвистике

Понятие «дискурс» в современной лингвистике широко распространено и часто употребляемо. Несмотря на это, чёткое и всеобъемлющее определение данному понятию дать достаточно сложно, так как дискурс принимает различные формы, например, трактуется относительно объёма включённых элементов («широкий смысл» дискурса и «узкий смысл» дискурса) [Дейк 1989:230], а также дифференцируется согласно заданным тематикам (медийный дискурс, педагогический дискурс, политический дискурс, художественный дискурс и т.д.) [Карасик 2000:7-14]. В широком смысле дискурс – это прямое лингвистическое взаимодействие, коммуникация, включающая в себя речь, стиль, язык, воспринимаемые через призму определённых экстралингвистических факторов, таких как кругозор (совокупность знаний о мире, охватывающая историю, науку, культуру, литературу и т.д.), личностные и идеологические установки, мнения и культурные традиции. Знание и верное толкование данных элементов необходимо для всестороннего и адекватного восприятия и понимания речи, стиля и языка, т.е. для непосредственного ведения успешной коммуникации.

В широком смысле дискурс является совокупностью речи и сторонних внешних факторов, которые определённым образом на неё воздействуют, привлекая лингвистические и экстралингвистические факторы, вербальные и невербальные составляющие.

Дискурс в узком смысле также является результатом коммуникативного действия, письменным или устным, но это уже не просто текст, а вербальный продукт конкретной направленности, имеющий своей целью воздействовать на сознание человека определённым образом.

Жанровые виды дискурса ещё более разнообразны, так как существует бесконечное множество тем, на основе которых выстраивается коммуникация, например, такие виды дискурса как «научный дискурс», «экономический

дискурс», «социальный дискурс» и так далее.

Дискурс, основываясь на речи, стиле и языке, не ограничивается включением только этих лингвистических элементов, а широко привлекает и паралингвистические факторы – жесты и мимику – которые выполняют ведущую ритмическую, семантическую и эмоционально - оценочную функции воздействия на объект.

Так как дискурс это, прежде всего, речь, погружённая в социальный контекст, то он не может представлять собой изолированный монотонный поток информации, лишённый паралингвистических и невербальных составляющих, ведь его основными задачами являются воздействие на объект определённым образом, создание или укрепление в сознании реципиента заданных паттернов и поддержание определённого тона (настроения) высказывания. Так, для достижения этих целей, дискурс привлекает такие мыслительные процессы субъектов как этнографические, психологические и социокультурные правила производства и восприятия речи, определяющие её корректную ритмику, степень когерентности, фиксацию утверждения говорящего, соотношение общего и частного, нового и неизвестного, а также выстраивание субъектно - объектных отношений внутри дискурса [Чернявская 2001].

Одной из часто возникающих проблем при толковании понятия дискурса является его частое отождествление с текстом, что находит следующие объяснения: во - первых, в некоторых европейских языках отсутствует термин, эквивалентный фр. - англ. discours (-e), а во - вторых, в более ранних исследованиях дискурса в его понятие включалась лишь языковая практика. С развитием и становлением дискурсного анализа как отдельной самостоятельной области исследований некорректное толкование дискурса только как языковой практики было нивелировано, так как выяснилось, что значение дискурса охватывает не только письменную и устную речь, но также включает экстралингвистические семиотические процессы.

Понятия «дискурс» и «текст» действительно близки, и окончательно

развести их довольно сложно, но ориентируясь на характер речевой деятельности (процесса коммуникации) – динамический или статический – сделать это вполне реально. Дискурс является открытой лабильной недискретной и, что очень важно, динамичной системой, то есть он раскрывает характер языкового общения во времени, привлекая множество сторонних экстралингвистических аспектов. Текст же, напротив, система закрытая и статичная, он представляет собой конечный результат языковой деятельности [Гальперин 1981: 26-50].

Понятие «дискурс» также близко к понятию «диалог», так как дискурс представляет собой полноценный коммуникативный акт, имеющий конкретную направленность, апеллирующий к определённым тематическим понятиям и привлекающий и задействующий необходимые для успешного коммуникативного акта ресурсы (обращение к ментальным процессам объекта и использование экстралингвистических средств). Также дискурс предполагает наличие двух ролей – продуцента (автора сообщения) и реципиента (адресата, объекта). В процессе языкового общения роли продуцента и реципиента естественным образом сменяют друг друга, выстраивая таким образом диалог. В случае, когда роль продуцента на протяжении всего времени (или достаточно значительного отрезка времени) коммуникативного акта закреплена за одним и тем же лицом, речь идёт о монологе. В сущности, монолог является частным случаем диалога, который также имеет реципиента, ведь сообщение подразумевает определённую направленность на объект (реципиента) с целью оказания какого – либо влияния.

Дискурс в науке является предметом исследования дискурсивного анализа (*discourse analysis; discourse studies*). Становление данного направления лингвистики, занимающегося вопросами дискурса, произошло относительно недавно – в XX веке. Это явилось результатом так называемого «разделения» науки лингвистики на два сектора: наука о языке (изучение языковой системы в отрыве от речи – Ф. де Соссюр) и наука о речи (изучение речи в отрыве от языковой системы). Однако в современном мире уже не существует такого

чёткого разделения между изучением речи и языка, так как есть осознание того, что эти две системы, обуславливая одна другую, неразрывно связаны, а разного рода разделения и противопоставления искусственны и непродуктивны для лингвистики в целом.

В свою очередь мы, в след за такими учёными как Чудинов А.П., Чернявская В.Е., Макаров М.Л., определяем дискурс как речь, погружённую в социальный контекст, определённую и обусловленную совокупностью не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов, таких как культурные традиции, кругозор, личностные установки и мнения, присущие и продуценту, и реципиенту.

1.2 Медийный дискурс. Понятие медийного дискурса и его виды.

Дискурс является комплицированным коммуникативным явлением, включающим в себя социальный контекст, который предоставляет сведения об участниках коммуникации, их характеристиках, процессах производства и восприятия сообщения. В зависимости от семантики сообщения и его цели, а также коммуникативных намерений автора дискурс выстраивается с использованием определённых лексических и синтаксических единиц, приобретая в результате ряд специфических свойств. Давая определение медийному дискурсу в целом, можно говорить о том, что это коммуникация участников в рамках медийного общения, особенности которого обусловлены специфическим характером дискурса и его направленностью [Макаров 2003:41]. Медийный дискурс не может существовать вне социального контекста, он выстроен на его основе, так как сама суть взаимодействия СМИ и человека и есть коммуникация. Как и в любом другом виде дискурса в медийном общении всегда присутствует продуцент – СМИ и реципиент – читатель, зритель, участник обсуждения, и именно в этом виде дискурса данные роли чётко дифференцированы и закреплены, а переходящее общение в большинстве случаев невозможно или не предполагается (за исключением специфических форм медийного взаимодействия, например, прямые линии на телешоу, общение гостей студии с телезрителями).

Как правило, медийный дискурс всегда отражает действительное состояние социума, является зеркалом общества, чётко указывает на социальные проблемы и потребности. Он мгновенно реагирует на любые изменения общественного настроения, улавливая их суть и создавая необходимую модель коммуникации в зависимости от тех задач, которые перед ним стоят, и тех целей, которые он преследует. Таким образом, дискурс СМИ представляет собой актуальный срез текущего языкового и культурного состояния общества [Воробьёв 1997:24].

Дискурс СМИ распространён повсеместно, он ежедневно транслирует

огромные потоки информации, которые, на самом деле, оказывают огромное влияние на людей и вполне способны манипулировать сознанием человека [Залевская 2001:36], [Павиленис 1983:112]. Сила воздействия СМИ на человеческие умы поистине огромна, не зря в наше время медийные источники называют «четвёртой властью»/ “the fourth estate” (после законодательной, судебной и исполнительной, наделённых действительной законной силой), которая обладает ресурсами, способными, порой, целые народы заставить мыслить определённым образом [Попова 2011:176-179].

Первоначально зародившись в политическом дискурсе, именно в контексте массмедиа закрепился такой политический термин как “information war”/«информационная война» – процесс воздействия на гражданское общество, власть и её представителей противоположной стороны посредством распространения через СМИ определённой отобранной, подготовленной информации и противодействие подобным мерам на своей стороне, то есть защита своего информационного пространства от аналогичных действий оппонента [Почепцов 2000]. Уже одно это само по себе отражает огромную силу прессы, которая способна развернуть противостояние сторон, выступить подстрекателем идеологической борьбы, без всякой трудности столкнуть лбами представителей оппозиционных лагерей, подтасовать или исказить факты, представить информацию в выгодном для достижения определённых целей свете.

В ситуации огромного многообразия источников информации и множественности текстов, транслируемых СМИ, необходимо выделить и дифференцировать виды дискурса с учётом их специфических характеристик: структурно - содержательной базе и характеру направленности.

По своей функционально – целевой направленности дискурс может быть двух видов:

- как информационный продукт массмедиа;
- как рекреационный продукт массовой культуры.

По содержательно - структурным признакам дискурс дифференцируется по типам медийных сообщений:

- хроника – перечень – констатация фактов, происшествий и событий;
- новость – факт, происшествие, событие, отражающий актуальную действительность, имеющий резонансное социальное значение и воспроизведённый через призму эмоционального восприятия;
- публицистическое послание – рефлексия на определённую тему, событие;
- история, рассказ.

Как продукт массовой культуры дискурс практически всегда является повествовательным текстом, тогда как дискурс как информационный продукт массмедиа может быть воплощён в самых различных формах: в форме отчёта, статьи, документализированной констатации (новостная «бегущая» строка, метеосводка, лента объявлений), репертуарного списка в афише, рекламных объявлений, отзывов на фильмы и мероприятия, а также в некоторых других формах, которые, на первый взгляд, не ассоциируются с продуктом массовой культуры [Кудлаева 2003]. Стоит также отметить важность того, что практически всегда медийный дискурс имеет нарративную структуру, которая является корневой и базисной в формировании данного вида дискурса, что легко подтверждается и целью существования самого дискурса – передача информации, оказание определённого воздействия на реципиента, что легче и естественнее всего осуществляется именно посредством повествования.

Повествовательные жанры многочисленны и разнообразны, способны трансформироваться, преобразовываться, переплетаться самым причудливым образом, отталкиваясь от потребностей автора и адресата и создавая комфортные условия для осуществления успешной коммуникации: повествование может быть устным или письменным, статичным или динамичным, с ярко выраженным характером невербальности либо совсем лишённым каких - либо экстралингвистических характеристик. Согласно мнению Р. Барта «повествует всё»: от античных мифов и поучительно -

ироничных басен до кинематографа и бытового разговора [Барт 1987:398].

Также Р. Барт чётко различает медийный дискурс как продукт массовой культуры и собственно художественный текст, отмечая, тем не менее, что обе эти структуры имеют преимущественно нарративный характер. По Р. Барту художественный текст является уникальной недискретной стремящейся к расширению установленных границ системой, а медийный дискурс, напротив, представляет собой некую схематичную усреднённую стереотипную и стремящуюся к локализации, а не к расширению смысла конструкцию. Цель медийного дискурса как продукта массовой культуры – развлекать и отвлекать адресата, но не посредством расширения смысла и восприятия, как это происходит в случае с художественным произведением, а посредством его погружения в определённые стереотипные модели, которые отсылают коммуниканта к требуемому образу.

Оба вида медийного дискурса – и дискурс как продукт СМИ, и дискурс как продукт массовой коммуникации, независимо от своих функциональных особенностей, служат социальному взаимодействию и осуществлению успешной коммуникации на всех уровнях общения. Медийный дискурс это массово-информационный вид институционального дискурса, который функционально обусловлен и рассматривается как общность речевых практик и продуктов речевого взаимодействия в сфере СМИ во всей их сложности и многообразии [Добросклонская 2014:13]. В данной работе мы рассматриваем медийный дискурс как продукт массмедиа, акцентируя внимание на одном из вариантов медийного дискурса – медийно-педагогическом, который образовался в результате отражения концептов педагогического дискурса через призму СМИ.

1.3 Медийный педагогический дискурс

Педагогический дискурс является такой же разновидностью дискурса как и медийный дискурс но, в отличие от более масштабного по содержанию компонентов дискурса медийного, способного пропускать через себя огромное количество отдельных видов дискурса, создавая с ними некий симбиоз видов (например, медийный педагогический дискурс, медийный политический дискурс, медийный дискурс криминалистики – во всех этих смешанных «симбиотических» типах дискурса основная их тематика рассматривается через призму специфических особенностей медийного дискурса), педагогический дискурс представляет собой более узкую, отраслевую направленность коммуникации, в которой общение происходит в рамках заданной темы – педагогики. Педагогический дискурс представляет собой один из видов дискурса институционального, взаимодействие внутри которого происходит с использованием специализированной лексики, клише, определённого кода общения характерных для данного социума и понятных ему [Ежова 2006:52-56].

Каждый дискурс имеет свои цели и задачи. И если в медийном дискурсе это преимущественно развлечение и отвлечение адресата, оказание на него определённого заданного воздействия, то педагогический дискурс преследует совсем иные цели. Основопологающие цели педагогического дискурса связаны с формированием новых знаний, развитием и усложнением уже имеющихся и вновь приобретённых, а также с социализацией обучающихся, т.е. передачей им актуальных социальных установок, ценностей и норм поведения.

Для достижения целей педагогического взаимодействия коммуникант (продуцент в роли учителя, наставника) использует определённые коммуникативные стратегии такие как:

- стратегия объяснения, нацеленная на информирование адресата, передачу ему определённых тематических знаний;
- стратегия оценивания, позволяющая дать оценку работе ученика, а

также выразить своё мнение по поводу какого - либо представленного в ходе занятия явления;

- стратегия контроля, которая направлена на получение объективной картины уровня усвоения знаний и сформированности компетенций у учеников;

- стратегия содействия, направленная на выявление и исправление слабых сторон учеников и их последующую поддержку;

- стратегия организующая, состоящая в создании благоприятной атмосферы и условий для обучения.

Оба дискурса – медийный и педагогический – являются открытыми лабильными системами, т.е. в полной мере проявляют такое свойство дискурса, как недискретность. Соответственно, при необходимости описания какого-либо смежного явления, относящегося как к медийному, так и к педагогическому дискурсу, происходит естественное смешение двух типов дискурса в один, включающий в себя специфические характеристики обоих, что позволяет максимально точно передать нужную информацию.

Для осуществления успешной коммуникации в сфере массмедиа необходимо найти правильный подход к читателю, грамотно воздействовать на его чувства, эмоции, интеллект. Для этого, в частности, следует осуществить некоторые преобразования информации на лексическом уровне, с помощью которых оказанное на адресата воздействие будет наиболее сильным и достигнет преследуемой авторами цели. На роль таких лексических преобразований прекрасно подходит рассматриваемая через призму лингвокогнитивного подхода метафора, ориентированная именно на то, чтобы вызвать у читателя определённую, заданную контекстом сообщения реакцию [Ерёмина 2010: 43–43].

Рассуждая о целях медийного дискурса и анализируя средства и методы, которые используются для достижения данных целей, можно аналогично проследить цели и механизмы их достижения в дискурсе педагогическом. И в том, и в другом виде дискурса целью стоит определённое заранее заданное

воздействие на объект при помощи информационного сообщения. Также, стоит упомянуть единую направленность этих видов дискурса – в обоих случаях она носит социальный характер: медийный дискурс полностью выстроен на коммуникативном взаимодействии и погружён в социальную среду, а педагогический дискурс ставит своей главной целью социализацию новых членов общества.

Как уже было упомянуто, в медийном дискурсе средством воздействия на объект восприятия информации служат лексические единицы преобразованные особым образом с тем, чтобы влияние на адресата было наиболее сильным. В педагогическом дискурсе наблюдается аналогичная тенденция, так как его приоритетной задачей является социализация индивидов в обществе, их приобщение к социальным и культурным нормам. Именно в этом виде дискурса совершенно необходимо задать определённый тон общения между автором и адресатом, при котором возможность оказать то или иное воздействие (например, научить чему-либо, побудить к самостоятельному изучению материала, социализировать в процессе обучения или учебной игры) будет максимально благоприятной.

В контексте педагогического дискурса индивиды представлены не только преподавателями но и, конечно же, детьми, ведь именно их, в большинстве своём необходимо социализировать, обеспечить знаниями и привить необходимые умения. Такая социализация через призму педагогического дискурса может проходить по-разному: не всегда для того чтобы привить определённые нормы и ценности или усвоить новую информацию наилучшим образом, требуются стандартные виды педагогического взаимодействия (урок, коллоквиум, семинар, лабораторная) с абсолютно стандартным набором инструментов (учебник, тетрадь, специализированные пособия). Новая информация, социальные паттерны, общечеловеческие ценности, нормы морали – всё это может быть особым образом зашифровано и преобразовано в различного вида творческие структуры такие как пословицы, поговорки, афоризмы, включающие, в свою очередь, огромный ряд метафоризированных

для создания наглядности и образности концептов.

Высокая метафоричность характерна для обоих видов дискурса – и для медийного, и для педагогического, так как базой для этих двух систем является коммуникация, которая обращена к когнитивной сфере, ориентированной на сильный эмоциональный посыл с целью создания образности и яркости того или иного концепта.

Раздельная характеристика каждого вида дискурса (медийного и педагогического), вместе составляющих медийный педагогический дискурс, позволила нам выявить их характеристики и специфические черты, которые теперь могут быть подведены под одну линию выявления некоего общего и различного. Такой анализ поможет понять, почему эти два сторонних вида дискурса образовали единый комплицированный медийный педагогический дискурс.

Общие черты:

1. *Лабильность*: и медийный, и педагогический дискурс представляют собой открытые коммуникативные системы, в которых потоки информации перемещаются свободно как в пределах дискурса, так и выходя за его рамки.
2. *Социальный характер направленности* дискурсов: основой для обоих видов дискурса является социально обусловленное коммуникативное взаимодействие.
3. *Общая цель*: воздействие на реципиента. В сфере воздействия оказывается интеллект, чувства и эмоции того, на кого направлено коммуникативное сообщение.
4. *Общие средства воздействия*: преобразованные специфическим образом лексическими единицами, воздействие которых на адресата сообщения является наиболее ощутимым.
5. *Коммуникативный акт как сущность обоих видов дискурса*: и в основе медийного, и в основе педагогического дискурсов лежит общение, коммуникативное взаимодействие, только в случае медийного дискурса оно более глобально (коммуникация между информатором-представителем

СМИ и читателем), а в случае дискурса педагогического носит более частный и камерный характер (учитель - ученик/ученики).

6. *Высокая метафоричность*: обоснована необходимостью лексических преобразований с целью создания определённой структуры и стиля сообщения.

Различия:

1. Более *глобальный характер* медийного дискурса: обусловлен объективно большей аудиторией воздействия.
2. Разный *состав целевой аудитории*: медийный дискурс, как правило, ориентирован на более широкие массы людей всех возрастов, а педагогический дискурс, в основном, ориентирован на детей и подростков, которым необходимо приобрести определённые институциональные знания. Стратификация, например, по возрасту, уровню умственной активности и интеллектуальному развитию в педагогическом дискурсе гораздо более строгая и чётко подконтрольная в сравнении с более лабильным и лояльным к этим параметрам медийным дискурсом.
3. Разные типы единой *социальной направленности* дискурсов: в медийном дискурсе тип социальной направленности информационный (сообщение информации, информирование), а в педагогическом обучающий (обеспечение владения определёнными знаниями, умениями и навыками).
4. Различная *структура* дискурсов: медийный дискурс построен по принципу нарратива (сообщение информации, монологическое высказывание), а дискурс педагогический имеет диалогическую структуру, поскольку предполагает прямое и непосредственное коммуникативное взаимодействие между участниками педагогического общения в настоящий момент времени. Но, несмотря на структурные различия, в глобальном смысле оба дискурса представляют собой диалог между продуцентом и реципиентом.

В соответствии с приведёнными данными, мы можем заявлять о том, что медийный и педагогический дискурсы глобально схожи в своих

характеристиках, а их различия обусловлены, прежде всего, разным типом одной и той же направленности – социальной (информационный и обучающий соответственно). Такая схожесть позволяют дискурсам обнаруживать определённые необходимые для слияния характеристики, которые и позволяют образование нового комплицированного вида дискурса.

Говоря о такой характеристике, как высокая метафоричность, стоит отметить особую важность данного компонента. Метафора используется с целью привлечь внимание аудитории, в доступной, краткой форме передать сложную идею или информацию, придать эмоциональную окраску теме высказывания, построить авторское видение, помочь субъекту осмыслить и сформировать представление о мире [Будаев Чудинов 2008:192]. Она образует мощное ассоциативное поле вокруг какого-либо концепта, создавая новые и призывая уже существующие в сознании образы и символы для более глубокого погружения в коммуникативную ситуацию и более качественного восприятия и усвоения информации.

Используя когнитивный метод исследования, можно проследить варианты взаимодействия между объективной реальностью и её отражением в медийном пространстве, так как СМИ не просто доводят материал до читателя, а интерпретируют его, дают оценку, комментируют. Существует три основных типа медиапрезентации информации: отражение, реконструкция, миф [Добросклонская 2014: 54–55].

Отражение передаёт описываемые события наиболее конкретно и точно, сводя к минимуму варианты искажения информации (например, новости). Тип реконструкции предполагает наличие комментирующей и оценочной частей, с учётом или на основании которых заново конструируется структура события (например, различные аналитические статьи, комментарии и точки зрения экспертов на тот или иной счёт). Тип медиапрезентации «миф» является намеренно созданным, часто весьма отдалённым представлением о реальной сути вещей. Он создаётся намеренно, с целью произвести определённое впечатление или воздействие на целевую аудиторию. Именно этот тип

медиапрезентации чаще всего используется в СМИ ненаучного характера и новостных лентах, и именно в нём ярче всего представлен принцип метафоризации концептов того или иного дискурса.

В нашей работе мы рассматриваем презентацию педагогического дискурса в медийном пространстве через призму метафоризации его базовых концептов. Согласно проведённому нами анализу теоретического материала, мы можем сделать вывод о том, что медийный педагогический дискурс является комплицированным двукомпонентным видом дискурса, который сочетает в себе специфические характеристики, свойства и черты, присущие обоим его составляющим, обладает высокой метафоричностью и выраженной социальной направленностью. Целью создания такого вида дискурса является описание смежных явлений, рассматриваемых в обоих видах дискурса, и представление содержимого дискурса педагогики в парадигме медийной коммуникации.

1.4 Понятие «Концепт». Определение понятия «концепт» в современной лингвистике.

В современном мире одной из актуальных задач лингвистики является изучение концептосферы, её компонентов и принципов их описания. Исследуя язык как механизм познания, принимающий участие в преобразованиях информации (кодировании, декодировании), когнитивная лингвистика оперирует целым рядом категорий, отражающих её структуры. Понятие «концепт» широко употребляется в научной сфере и является одним из ключевых понятий лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. В отечественной науке термин *концепт* был впервые употреблён Аскольдовым-Алексеевым в 1928. Он определял концепт как некое мысленное образование, которое в процессе мышления заменяет множество понятий схожего рода [Аскольдов-Алексеев 1997:279]. Тем не менее, единого чёткого определения, которые бы в полной мере охватывало многогранную сущность этого понятия, обращённого к различным научным сферам (лингвистика, психология, межкультурная коммуникация), не существует. Концепт в когнитивной лингвистике это единица сознания человека, сформированная под влиянием присущей ему картины мира. Человек мыслит концептами, созданными его ментальными и психическими ресурсами, в процессе познания, запоминания или оценивания какой - либо информации или происходящих вокруг него событий. Структурируя, объединяя и сводя всю многочисленную информацию о событиях и явлениях окружающего мира к какой - то единой универсалии, концепты позволяют сохранить необходимые знания и вызывать их в памяти по требованию ситуации [Бабушкин 1996:53].

По своей структуре концепты делятся на простые – представленные одним словом и сложные – представленные комбинацией слов (словосочетанием) или семантически законченным предложением. Причём из нескольких простых концептов в дальнейшем, путём их комбинирования, могут образовываться более сложные. В этой связи стоит также упомянуть о

возможности концептов к развитию и преобразованию не только путём смешения или сложения, но и путём усложнения, то есть существуют некие первичные, или исходные, концепты, которые в последствие усложняются в своей семантике и структуре, давая жизнь новым, более сложным и семантически расширенным универсалиям [Попова Стернин 2000::28].

Специфически структурированная общность всех концептов в сознании человека называется концептуальной системой. Исследователи полагают, что способность образовывать концепты, упорядочивать их в сознании и применять на практике является врождённой способностью, присущей человеку [Воркачёв 2001:68]. И способность эта обеспечивается, прежде всего, языком и языковым опытом. Согласно мнению учёных, формирование способности создавать концепты и впоследствии мыслить концептуальными категориями происходит ещё на доязыковой стадии развития интеллекта человека, опираясь на опыт вербального и невербального общения извне.

Опираясь на изученный теоретический материал, мы сформировали некое общее понятие концепта, к которому мы апеллируем в ходе дальнейшего исследования. Согласно этому определению, концепт – это универсальная единица сознания человека, сформированная в процессе умственной деятельности, которая позволяет незамедлительно оценивать внешние события, запоминать новую информацию и, при необходимости, обращаться к ранее изученному и усвоенному материалу. Концепт является некой клишированной единицей сознания, которая, с одной стороны, помогает осуществлять мыслительный процесс индивида, а с другой стороны, представляет собой универсалию сознания целого народа, сформированную на основе его концептосферы.

1.5 Медийный педагогический концепт

Базовым компонентом медийного педагогического дискурса является педагогический концепт, реализуемый через призму медийного дискурса, т.е. медийный педагогический концепт. Направленность и специфические характеристики медийного педагогического концепта определяются двумя видами дискурса: медийным и педагогическим. Базис концепта выстроен в тематике педагогического дискурса, но с учётом специфических характеристик и направленности дискурса медийного, таких как: обязательная социальная обусловленность, высокая необходимость использования экстраконтекстуальных знаний и стремление воздействовать на объект с наибольшей силой, побудив его тем самым мыслить или действовать в заданных категориях.

Медийный педагогический концепт воплощает собой отражение актуальных проблем и фактов педагогики в преломлении медийного дискурса. Социальный характер медийного педагогического дискурса чётко проявляется при анализе принадлежащих ему концептов, так как они описывают социальное взаимодействие, коммуникацию между участниками педагогического процесса (учитель - ученик, учитель - класс, ученик - ученик, учитель - учитель), выявляют его специфические характеристики и закрепляют их в культурной памяти. Концепт становится неким шаблоном, закреплённым в сознании коммуникантов, при помощи которого создаются новые и вызываются уже известные образы, т.е. концепт помогает придать процессу или действию образность, что способствует лучшему погружению в социальный контекст и усиливает необходимое воздействие на объект.

Медийный педагогический концепт реализуется как метод социального познания, социально - когнитивного воздействия, управления и моделирования поведения объекта, как механизм семантической деривации, то есть изменения традиционно присущих знаку смыслов, а также как механизм семантико - смыслового модулирования, то есть изменения стилистико - эмоциональной

характеристики знака. Медийный педагогический концепт является не только механизмом адаптации человека к актуальной реальности двух дискурсов (так как он включает в себя специфические характеристики педагогической тематики, погружённой в медийное пространство) и механизмом производства новых социальных значений и символов, но и механизмом когнитивного управления человеком. Проанализировав теоретический материал по теме концепта, мы выводим совокупное определение медийного педагогического концепта, которое необходимо для осуществления работы над практической частью исследования. Таким образом, медийный педагогический концепт представляет собой социально обусловленную двукомпонентную модель концепта, которая учитывает специфические характеристики и медийного, и педагогического дискурсов, и выявляет актуальные проблемы педагогики посредством представления их в медийном дискурсе.

1.6 Методы исследования. Концептуальный анализ

Базовым методом изучения и исследования концептов является концептуальный анализ. Он организует и структурирует все многочисленные представления, знания и образы, присущие определённому предмету, и даёт им общее наименование, семантически связывающее все понятия. Современным учёным – лингвистам концептуальный анализ представляется как новосформированная и развивающаяся техника лингвистических исследований, ставящая своей целью не только изучение и анализ концептов, но и предполагающая использование концептов как описательных единиц, привлекаемых к лингвистическому анализу наряду с более прозаичными компонентами (например, с семантическими признаками). Концептуальный анализ делает возможным изучение концептуального устройства языка, что, свою очередь, позволяет корректно воспринимать и интерпретировать события и явления окружающего мира сквозь призму концептов. Метод концептуального анализа также даёт широкие возможности к исследованиям в когнитивной сфере, позволяя более глубокое погружение в загадки языкового сознания, так как каждый концепт представляет собой универсальное звено в мыслительной цепочке и сознании человека, а также является компонентом, составляющим часть картины мира человека.

Главным предметом исследования в концептуальном анализе является, конечно же, концепт. Суть этого анализа – изучение методов и средств усвоения смысла концепта и документирование формальных результатов исследования [Бобкова 2007:23].

Концептуальный анализ ставит своей целью выявление и изучение парадигмы культурологически и социально значимых единиц сознания и описание и когнитивной роли. Объект исследования – это смыслы, которые раскрываются различными способами: передачей с помощью отдельных слов, текстами, экстралингвистическими средствами, грамматическими категориями. В художественной литературе обширное использование затекстовых

(экстралингвистических) средств и обращение к расширенной семантике контекстов употребления слова, даёт возможность анализировать концепт более тщательно и глубоко, выделяя присущие ему специфические черты и характерные признаки.

В своих результатах концептуальный анализ может опираться как на данные, полученные опытным путём (в ходе эксперимента), так и на лексикографическую базу. Привлечение лексикографических источников к изучению любого языкового материала зачастую просто необходимо, поскольку именно словари дают первичное представление о той или иной языковой реалии и способах её представления и функционирования в самом языке.

В. И. Карасик разделяет структуру описания концепта на несколько этапов [Карасик 2000:17]:

- 1) этап дефинирования (определение семантических признаков)
- 2) контекстный этап исследования (определение ассоциативных смысловых характеристик)
- 3) этимологический анализ
- 4) паремиологический анализ
- 5) интервью, комментарий

В.А. Маслова уделила особое внимание структурным особенностям концепта, подробно описав задачи, особенности и функционирование составных компонентов. Так, в ядро она включает значения реалии, закреплённые в лексикографических источниках (словари) и придаёт им особую важность и значимость, поскольку именно в нём заключены базовые смыслы лексемы, определяющие её специфичность и уникальность. К периферии В.А. Маслова относит личный лингвистический опыт использования лексемы, её прагматические компоненты, ассоциации и дополнительные значения (коннотации) [Маслова 2004: 36].

В лингвистике нет единого, признанного всеми учёными, работающими в сфере концептуального анализа, метода исследования концепта. Болотнова Н.С.

[Болотнова 2005: 20-23] и Фещенко О.А. [Фещенко 2005: 43-50] выделяют два подхода в методике анализа концепта:

1) «Отсистемный подход» - лексикографическая характеристика ведущих понятий концепта и анализ внутриконтекстуальных отношений между этими понятиями (З.Д. Попова, И.А. Стернин). Согласно данному подходу, выделяются следующие методики анализа концепта:

1. Анализ семантики ведущего понятия (слова) на основе лексикографических источников (словарей)
2. Исследование полисемии в процессе её развития
3. Выстраивание и исследование семантических полей, наименование которых представляет собой основной способ репрезентации концепта
4. Изучение и анализ фразеологических и паремиологических единиц, включающих в себя исследуемый концепт (позволяет описать и проанализировать первичные тривиальные представления об описываемом явлении, отразить особенности картины мира, присущей той или иной культуре)
5. Психолингвистические эксперименты

2) «Оттекстовый подход» представляет собой изучение и оценку концептов в художественном тексте. Оттекстовый подход решает сразу несколько задач:

Определяет область лексической сочетаемости базового понятия (имени концепта) путём сплошной выборки; такой анализ сочетаемости между именем концепта и набором слов, отвечающих его семантике и согласующейся с ней, позволяет определить и описать ключевые характеристики, присущие данному концепту

1. Определение субъективных концептов, используемых автором, и их анализ
2. Выстраивание и описание текстовых полей, воплощающих концепт

3. Изучение и оценка смыслового развития слов, которые являются репрезентантами заданного концепта

Таким образом, концептуальный анализ представляет собой комплекс приёмов и способов, используемых при исследовании концепта и раскрытии его семантической сущности.

Подход к изучению и раскрытию семантики концепта должен соответствовать заданной цели, в зависимости от которой избираются методы и способы работы с мысленными единицами. Метод концептуального анализа сам по себе является базисным в изучении концептов, но для выполнения конкретных задач исследования вкупе с концептуальным анализом языковых единиц используются некоторые другие дополнительные процедуры как, например, анализ значений ключевого слова, выявление круга лексической сочетаемости, когнитивно-дискурсивный анализ. В практической части нашей работы мы прибегаем к комбинации средств, необходимых для анализа метафор – репрезентантов концепта, а именно: мы используем концептуальный анализ вкупе с когнитивно - дискурсивным анализом и теорией метафорических моделей А.П. Чудинова. Совокупность методов и средств делает исследование более глубоким и расширенным и позволяет нам реализовать поставленные цели и задачи.

1.7 Методы исследования. Когнитивно-дискурсивный анализ

В нашем исследовании помимо концептуального анализа мы также опираемся на метод когнитивно-дискурсивного анализа, который, в след за Котляровой И.В. мы определяем как специфическую научную область, занимающуюся исследованием видов, типов и вариантов структурирования языкового и неязыкового опыта в сознании человека [Котлярова 2013:90]. Относительно когнитивно-дискурсивного анализа коммуникативные знания определяются как особые ментальные характеристики, преобразующие и оформляющие социальный и индивидуальный опыт человека в особые структуры – концепты.

Когнитивно-дискурсивная теория метафоры, возникшая и развивающаяся в рамках когнитивно-дискурсивного анализа, в своих исследованиях апеллирует к принципам когнитивной лингвистики (т.е. обращается к «внутреннему» - сознанию и мышлению человека), тем самым расширяя представление о сферах и вариантах использования метафоры. Современная когнитивная лингвистика (М.Джонсон, Е. Киттей, Дж. Лакофф, Н.Д. Арутюнова) определяет метафору как базисный компонент мышления, как один из способов постижения нового, концептуализации, категоризации, оценивания и экспликации мира. Человек использует метафоры не только для выражения своих мыслей, но также и для описания внешних явлений, познания окружающего мира, новой оценки привычных событий и переструктуризации хорошо известных ранее феноменов.

А.П. Чудинов определяет следующие базовые маркеры когнитивного подхода к изучению метафоры [Чудинов 2003:68-73]:

- 1) метафора определяется как базисный ментальный процесс, вариант способа категоризации, познания и концептуализации внешних событий; выстраивание параллелей и аналогий между событиями различного характера, которые имели место быть в одном или разном временном промежутках, играет такую же важную роль, как и процесс

формализованного мышления. При обработке новой или нетипичной информации, человек неосознанно стремится применить привычные элементы осмысления ранее знакомой системы. Сложность и абстракция метафорического моделирования каких-либо комплицированных институциональных дискурсов компенсируется применением простых и понятных схем и образов из ранее изученных областей. В таком случае метафора выступает не только как вариант украшения языка, но и как повседневная единица мышления;

- 2) метафора понимается как сложная система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Она трактуется неоднозначно - метафора может определяться как конкретное слово с переносным значением или как группа слов с инвариантными метафорическими значениями, задействованная в определённой коммуникативной ситуации;
- 3) порядок выделения и определения метафоры в рамках когнитивного подхода не имеет чётких формализованных принципов и границ, то есть трактуется достаточно широко. Например, данная теория не проводит чёткого лингвистического разграничения между метафорой и сравнением, апеллируя к тому, что оба стилистических средства имеют общую этимологию и аналогичный характер воздействия, поскольку обладают перманентным значением компаративности. Когнитивная лингвистика практически отрицает разграничение метафор по формальным языковым признакам, например, она не разделяет метафоры на глагольные и именные или генетивные и предикативные. Для когнитивной лингвистики смысловая нагрузка значительно более важна, чем формальная структурная дифференциация, поскольку в рамках данного подхода язык определяется как единая система символьных взаимосвязанных единиц, которые не подвергаются разложению на лексику, фразеологию, синтаксис и морфологию;

4) широкий подход также применяется при выделении метафор по содержательным признакам. Различия семантического, эстетического или стилистического характера между метафорами не акцентируются. Например, Н.Д. Арутюнова считает, что метафорой может являться любой способ косвенного выражения мысли. При использовании широкого подхода под феноменом метафоры может пониматься множество стилистических средств, содержащих в себе элемент компаративности, например, не только сравнение, но и гипербола, фразеологизмы и некоторые варианты перифразы.

В ходе выполнения работы при анализе практического материала и непосредственной работе с ним мы ориентировались на принципы когнитивно-дискурсивной теории в определении и категоризации метафор. Стоит отметить, что приведённые А.П. Чудиновым положения о когнитивно-дискурсивном подходе к изучению метафоры широко нами использовались, поскольку действительное формализованное и инвариантное выделение метафоры в медийном тексте не представляется возможным в силу характера самого дискурса. Мы избегали использования явных фразеологических оборотов, но элементы такого стилистического средства как сравнение (*as, like*) всё же нашли своё употребление в рамках когнитивно-дискурсивного подхода при рассмотрении метафоры в широком смысле.

Выводы по Главе I:

1. Опираясь на изученный теоретический материал, в нашем исследовании мы определяем термин «концепт» как универсальную единицу сознания человека, сформированную в процессе умственной деятельности, которая позволяет оценку внешних событий, запоминание новой информации и работу с ранее усвоенными сведениями.

Медийный педагогический концепт – социально обусловленная двухкомпонентная модель концепта, учитывающая специфические характеристики как медийного, так и педагогического дискурсов и презентующая актуальные проблемы педагогики в пространстве СМИ.

2. Основные методы исследования: концептуальный анализ и когнитивно-дискурсивный анализ. Концептуальный анализ организует и структурирует множество смыслов и представлений, присущих определённому предмету, упорядочивая их и подводя под единое понятие, семантически связывающее все варианты образов предмета в единый уникальный концепт.

Когнитивно-дискурсивный анализ определяется как специфическая область научных знаний, исследующая виды, типы и варианты структурирования языкового и неязыкового опыта в сознании человека.

3. Медийный педагогический дискурс является комплицированным видом дискурса, включающим в себя два основных элемента: медийный дискурс и дискурс педагогический. Данный вид смешанного дискурса возник по мере необходимости описания явлений, который попадали под определение как дискурса массмедиа, так и педагогического дискурса; такие явления носят название смежных явлений, которые в силу своих семантических особенностей, контекстуальных и экстраконтекстуальных характеристик не могут быть в полной мере раскрыты одним из видов дискурса. Соответственно, для описания таких смежных явлений происходит естественное смешение двух типов дискурса в один,

включающий в себя специфические характеристики обоих, что позволяет максимально точно передать нужную информацию.

4. В контексте нашего исследования метафора представляет собой крайне важное лингвистическое явление, с помощью которого достигаются заданные дискурсом цели. Метафоризированные концепты педагогического дискурса, рассматриваемые в преломлении медийного дискурса, являются теми элементами, с помощью которых медийный педагогический дискурс оказывает на адресата (читателя) нужное воздействие, обращаясь к его сознанию, мышлению и накопленному опыту. Метафоризированные концепты высоко ассоциативны, обладают способностью выстраивать мощные когнитивные поля вокруг описываемых элементов, а также способны вызывать глубокий эмоциональный отклик на представленные в тексте события или высказанные идеи и заявления. Обеспечение такого эмоционального отклика является одной из важнейших задач медийного дискурса который, как мы помним, носит ярко – выраженный социальный характер, а значит, строится на коммуникации. Именно поэтому очень важно обеспечить наличие таких триггерных элементов как метафоризированные концепты, поскольку они в силу своей эмоциональной яркости совершенно необходимы, когда речь идёт о побуждении человека мыслить или действовать определённым образом.

Глава II

2.1 Метафорическое моделирование базовых концептов медийного педагогического дискурса.

В нашей работе мы рассматриваем медиапрезентацию педагогического дискурса типа «миф» через призму метафоризации его базовых концептов. К базовым концептам педагогического дискурса мы относим понятия, неразрывно с ним связанные, т.е. те, вокруг и с помощью которых строится и функционирует сам дискурс. Это концепты «обучение/образование», «ученик», «учитель», «школа», «знания».

В процессе нашего исследования базовые педагогические концепты, подвергшиеся метафоризации, были соотнесены с когнитивными полями, включёнными в медийный педагогический дискурс и выявленными нами в ходе анализа медийных педагогических текстов. По своей сути когнитивные поля коррелируют с базовыми концептами дискурса, представляя их укрупнённую организацию.

Исследуя феномен метафоры в дискурсе А.Н. Баранов [Баранов 2004: 36-39] прибегает к использованию термина *метафорика*. По его мнению, для того, чтобы изучить метафорику определённого дискурса, нужно, в первую очередь, выявить используемые и актуально функционирующие метафорические модели данного дискурса, а также установить, какие из этих выявленных моделей являются дискурсивными практиками [Баранов 2004: 33]. Именно эту задачу мы решаем, анализируя метафорическую репрезентацию базовых концептов медийного педагогического дискурса («обучение/образование», «ученик», «учитель», «школа», «знания»). Понятие репрезентации является ключевым понятием когнитивной науки, так как оно, собственно, и отражает действительный процесс восприятия мира человеком, его представление о нём, является частью, единицей этого представления и восприятия, которая способна вербально (в языковой интерпретации) и ментально (в психике человека) замещать представляемый или описываемый образ.

При изучении и анализе практического материала исследования мы опираемся на теорию метафорических моделей, выдвинутую А.П. Чудиновым. Он выделяет четыре основных разряда метафорических моделей в СМИ – Антропоморфную, Натуроморфную, Социоморфную и Артефактную, внутри которых сформированы особые понятийные сферы, оперирующие определёнными концептами [Чудинов 2004:94]. Например, Артефактная модель метафоры включает в себя такие понятийные сферы как «Дом»/ «Здание», «Транспорт», «Механизм», «Фабрика», «Производство» и др. Причём концепт может апеллировать к различным метафорическим моделям в зависимости от контекста, экстарктекста и индивидуальной интерпретации его говорящим [Чудинов 2000]. Например, с одной стороны, метафора концепта «образование» «a blooming garden» относится к Натуроморфной метафорической модели, входя в понятийную сферу «Живая природа». С другой стороны, данную метафору можно причислить и к другому разряду метафорических моделей – Артефактному, выделив при этом понятийную сферу «Домашнее хозяйство» или «Хобби» (в зависимости от контекста), если расценивать цветущий сад/ “a blooming garden” как нечто созданное и возвращённое руками человека.

Говоря об оценочности концепта, стоит отметить, что сам по себе концепт нейтрален, то есть не несёт ни негативной, ни позитивной оценки, он лишь заключает в себе потенциал к тому или иному способу оценивания событий (позитивному или негативному) который, в свою очередь, зависит от контекста, экстраконтекста и персонального восприятия и интерпретации событий говорящим и слушающим. Рассмотрим данное утверждение на примере концепта «школа», который посредством контекста и индивидуального восприятия и оценки говорящего и слушающего может быть реализован в негативной или позитивной оценочности, а также может сохранить свою нейтральность: 1) негативная оценочность “school is a hell kettle”, позитивная оценочность “school is a blooming garden” и сохранение нейтральной оценки – “school is a temporary stop on the road of life”. Во всех

трёх примерах мы явно видим присутствие того или иного статуса оценочности, но эта оценочность задаётся не концептом, а контекстом сообщения. Концепт всегда нейтрален, а ту или иную форму оценки обуславливают внешние факторы, не зависящие от самого концепта, а определяющиеся контекстом, экстраконтекстом и продуцентом речи.

Концепт реализуется посредством своих репрезентантов, которые определяют его принадлежность к той или иной понятийной сфере. Например, возьмём концепт «образование» и рассмотрим несколько вариантов его репрезентации: *education as a mincing machine* and *education as a blooming garden*. Обе метафоры являются репрезентантами концепта «образование», но относятся к разным метафорическим моделям и, соответственно, разным понятийным сферам. В случае “*education as a mincing machine*” это Артефактная метафорическая модель, понятийная сфера «механизм», а в случае “*education as a blooming garden*” метафорическая модель является Натуроморфной, понятийная сфера - «Живая природа».

Метафоры “*a cookie cutter*”, “*a conveyor*”, “*a constantly whirring machine*”, “*a mincing machine*” относятся к Артефактной метафоре, понятийной сфере «Механизм»; метафоры “*a huge enterprise*”, “*an industrial plant*” относятся также к Артефактной метафорической модели с включённостью в понятийную сферу «Промышленность»; метафора “*a train making its way through the darkness of ignorance and illiteracy*” – Артефактная метафора, относящаяся к понятийной сфере «Транспорт».

Анализируя приведённые концепты, мы пришли к выводу, что зачастую метафоры, посредством которых реализуется концепт «образование», обращаясь к когнитивной сфере реципиента вызывают ассоциации, несущие негативную оценочность, которая указывает на минусы образования и образовательной системы в целом. В большинстве случаев система образования сравнивается с промышленным производством, механизмом, фабрикой по выпуску стандартных деталей. Такие сравнения указывают на обеспокоенность общества невозможностью современного образования удовлетворить

потребности индивидуального подхода в обучении, при котором каждому обучающемуся обеспечивается особый подход, направленный на развитие его способностей и талантов, а также сглаживание и коррекцию недостатков и пробелов в знаниях.

Подобным образом проанализируем также следующие концепты: «школа», «ученик», «учитель», «знания».

1) Лексические репрезентанты концепта «школа»/”school”:

- college is a temporary stop on the road of life – артефактная метафора, понятийная сфера «транспорт»;
- school is a prison – социоморфная метафора, понятийная сфера «преступность»;
- school is a blooming garden – натуроморфная метафора, понятийная сфера «живая природа»;
- a conveyor – артефактная метафора, понятийная сфера «производство»;
- a battlefield – социоморфная метафора, понятийная сфера «война»;
- a hell kettle – социоморфная метафора, понятийная сфера «теология»;
- a highway to hell – социоморфная метафора, понятийная сфера «теология»;
- school as a factory – артефактная метафора, понятийная сфера «производство».

Анализируя метафоры, которыми представлен концепт «школа», можно сделать вывод о том, что абсолютное большинство из них обладают негативной оценочностью: 6 метафор из 8 приведённых. Следовательно, можно сделать вывод о том, что при реализации данного концепта негативная оценочность явления явно превалирует над позитивной. Также стоит отметить некоторую специфику реализации данного концепта: негативная семантизация метафор, его реализующих, в большинстве случаев происходит с инициативы самих учеников, то есть именно в их восприятии концепт «школа» обретает негативную смысловую нагрузку. Ученики (зачастую, как и их родители – старшее поколение всё тех же учеников) воспринимают школу как тюрьму (“school is a prison”), как некое дьявольское место (“school is a hell kettle”, “a highway to hell”), как место сражения (“battlefield”). Такие метафоры являются

устойчивыми и часто встречающимися, что говорит о существовании определённых проблем в сфере образования. Более того, анализируя американский медийный педагогический дискурс, мы не можем избежать сравнения и выстраивания соответствующих параллелей с русским языком, например, метафора “school is a prison” при переводе на русский язык также обнаруживает в нём своё устойчивое положение и высокую частотность употребления. Это говорит о том, что проблемы образования в целом типичны для всего современного мира и требуют определённых решений.

Многие дети воспринимают школу негативно, как средство ограничения их свободы, как меру наказания, как то место, где люди в первую очередь страдают, а не получают знания (сравнение школы с адом – “a hell kettle”, “a highway to hell”). Большой частью это связано с распределением ролей между учителем и учеником: до определенного момента структура «объектно-субъектных» отношений, где учитель – объект, а ученик – субъект, была единственно верной и благонадёжной. Но именно при таком положении дел, ученик, как правило, чувствует себя наименее комфортно, поскольку при таком походе к образовательному процессу ведущая роль в педагогическом взаимодействии отводится учителю, а ученик воспринимается именно как пассивный объект, воспринимающий информацию. Ему ставится запрет на проявление индивидуальности, непосредственное поведение и выражение личного мнения либо несогласия с какими-либо доводами учителя. Одним словом, ученик строго ограничен в своих действиях, что, естественно, вызывает психологический дискомфорт и побуждает сознание к созданию негативных образов и ассоциаций, связанных со школой. К счастью, с возникновением и развитием коммуникативного подхода в обучении, появилась позитивная тенденция к новому формату отношений между учителем и учеником – «субъект – субъектные» отношения (педагогика «ненасилия»), где учитель и ученик выступают как равные, поощряется индивидуальность и учитываются особенности личности. Именно такой формат коммуникативного педагогического взаимодействия, при котором детям позволяется проявлять

свою индивидуальность и создаются все условия для того, чтобы ребёнок чувствовал себя комфортно в процессе обучения, позволит изменить стереотипное восприятие школы как ограничивающего и подавляющего фактора.

2) Лексические репрезентанты концепта «ученик»/“a student”:

- flint and tinder – артефактная метафора, понятийная сфера «механизм»;
- students are teacher’s masterpieces – социоморфная метафора, понятийная сфера «искусство»;
- student is a seed that will blossom – натуроморфная метафора, понятийная сфера «живая природа»;
- class clowns – социоморфная метафора, понятийная сфера «зрелищные искусства»;
- class prankers – социоморфная метафора, понятийная сфера «игра»;
- students acting like gremlins who’ve been fed after midnight – социоморфная метафора, понятийная сфера «мифология»;
- monkeys in the jungles – натуроморфная метафора, понятийная сфера «животный мир»;
- students as sheep – натуроморфная метафора, понятийная сфера «животный мир»;
- children are the raw products produced to meet various demands of life – артефактная метафора, понятийная сфера «производство».

На примерах метафор, посредством которых реализуется концепт видно, что практически ни одна из них не несёт ярко выраженной негативной оценочности, особенно, если сравнить метафоры предшествующих концептов «образование» и «школа», где большинство из них носили именно негативный характер (“a huge enterprise”/ “a conveyor” и “a prison” / “a hell kettle” соответственно). Лишь в одной из девяти приведённых метафор концепт «ученик» реализуется явно негативно – “children are the raw products produced to meet various demands of life”, в остальных же восьми концепт реализован либо

чётко позитивно (“teacher’s masterpieces”, “seeds that will blossom”), либо в целом нейтрально с оттенком снисходительности к детским шалостям. Учитель не порицает учеников, а как бы журит их: clowns, prankers, gremlins, monkeys – ни одно сравнение не является уничижительным и не несёт характеристики умственных способностей и личностных качеств учеников, а лишь характеризует их поведение (в данном контексте непослушание и баловство) в определённый момент времени в мягкой и терпимой форме.

3) Лексические репрезентанты концепта «учитель»/ “a teacher”:

- flint and tinder – артефактная метафора, понятийная сфера «механизм»;
- a teacher is a sculptor – социоморфная метафора, понятийная сфера «профессии»/«искусство» (в зависимости от контекста и репрезентации информации источником);
- teacher as a juggler – социоморфная метафора, понятийная сфера «зрелищные искусства»;
- teachers are the wardens – социоморфная метафора, понятийная сфера «преступность»;
- teacher as the old owl – натуроморфная метафора, понятийная сфера «птицы»;
- a teacher is a mindful gardener – социоморфная метафора, понятийная сфера «профессии»;
- a teacher as a shepherd – социоморфная метафора, понятийная сфера «профессии».

Метафоры, репрезентирующие концепты «ученик» и «учитель» требуют совместного анализа, поскольку они представляют взаимозависящие объекты педагогического взаимодействия, при отсутствии одного из которых происходит прерывание коммуникативного взаимодействия.

В большинстве случаев метафоры являются связанными и взаимодополняющими, например: “students as sheep” и “teacher as a shepherd”, “flint and tinder”, “students are teacher’s masterpieces” и “teacher as a sculptor”,

“student is a seed that will blossom” и “teacher as a mindful gardener”. Такой параллелизм метафор показывает неразрывную связь между компонентами педагогического взаимодействия, демонстрирует их полную взаимозависимость и взаимообусловленность. Учитель направляет, формирует учеников, делится с ними своими знаниями и опытом. Он создаёт свои педагогические шедевры, как скульптор создаёт произведения искусства, а садовник лелеет свой сад.

В описании отношений ученика и учителя посредством метафоризации соответствующих концептов наблюдается явная тенденция позитивизма, учитель относится к ученикам с заботой и добротой, а те, в свою очередь, отвечают ему благодарностью в форме успешного приобретения навыков и освоения программы – “seeds in blossom”, “masterpieces”. Такие метафорические модели демонстрируют некий идеал отношений между учителем и учеником, они демонстрируют образец выстраивания коммуникации между компонентами педагогического взаимодействия и призывают следовать ему.

4) Лексические репрезентанты концепта «знания»/“knowledge”:

- knowledge is a safety bridge over the rushing waters of ignorance – артефактная метафора, понятийная сфера «строительство»;
- flames of knowledge – натуроморфная метафора, понятийная сфера «неживая природа»;
- the battle scars of a classroom – социоморфная метафора, понятийная сфера «война»;
- reading as an act of rebellion – социоморфная метафора, понятийная сфера «война».

Особенностью концепта «знания»/“knowledge” является то, что он реализуется исключительно позитивно. Он представляется как нечто надёжное, безопасное, жизненно необходимое (“a safety bridge over the rushing waters of ignorance”), то, за что стоит бороться (“the battle scars of a classroom”, “an act of rebellion”) и на

что можно опереться.

В ходе анализа предшествующих концептов, мы обнаружили, что они могут быть реализованы как позитивно, так и негативно (например, “education is a blooming garden” и “as a conveyor” – концепт «образование»; “school is a prison” и “school as a blooming garden” – концепт «школа»/“school”), в случае же концепта «знание»/“knowledge” дуальность его репрезентации отсутствует. Это позволяет сделать вывод о том, что в современном мире знания играют очень важную роль и являются высшей ценностью. К обладанию знаниями стремятся, понимая, что посредством их применения можно достичь определённых целей. Никакое знание, по крайней мере, научного характера, не расценивается как лишнее, а владение знанием любого рода всегда неоспоримо предпочтительнее некомпетентности.

Метафоры антропоморфной модели, включающие определённые понятийные области такие, например, как «болезнь», «физиология», «секс» и «анатомия» практически не встречаются, так как они не совсем характерны для содержания педагогического дискурса, который, прежде всего, обусловлен социальным контекстом и представляет собой коммуникативное взаимодействие между участниками общения. Как примеры метафор, относящихся к антропоморфной модели, можно всё же привести несколько вариантов:

- 1) а Grumpy – дословно «ворчун» - персонаж из диснеевского мультипликационного фильма 1937 года «Snow White and the Seven Dwarfs». Данную метафору можно отнести к понятийной сфере «характер», что оправдывает её принадлежность к антропоморфной метафорической модели. Логично, что она описывает угрюмого, ворчливого ученика, который не желает идти на контакт с одноклассниками или учителем. В контексте фрагмента, в котором употребляется данная метафора, автор соотносит её с понятием “а

problem child”, что подтверждает верное использование и интерпретирование метафоры “a Grumpy”;

- 2) school is a second family – метафора, которая очевидно принадлежит к понятийной области «семья» антропоморфной метафорической модели. Нетрудно заметить, что данная метафора обладает позитивной оценочностью, представляя школу как нечто надёжное и комфортное, как место, где ребёнка (ученика) также защитят, поддержат и направят как и в его собственной семье.

Говоря об антропоморфной метафорической модели в целом, стоит сделать акцент на том, что в дискурсе медийно-педагогическом она малоупотребима, так как процессы, описываемые в рамках данной модели, редко затрагивают социально-ориентированный контекст, поскольку они преимущественно направлены на представление процессов физиологического и анатомического характера.

Проанализировав метафоры, посредством которых педагогические концепты реализуются в медийном дискурсе, мы можем сделать определённые выводы:

- 1) какие метафорические модели медийного дискурса являются доминантными и наиболее продуктивными при репрезентации концептов педагогики;
- 2) метафоры какой оценочности (позитивной или негативной) преобладают;
- 3) какие проблемы образования полагаются важными в такой степени, что находят своё отражение в дискурсе СМИ.

Всего к анализу было представлено 137 метафор (100%) различных моделей. Его результаты представлены на Рисунке 1, приведённом ниже. Доминантными метафорическими моделями, посредством которых в массмедийном дискурсе реализуются образовательные концепты, являются социоморфная ($\approx 41,75\%$) и артефактная ($\approx 35,5\%$) модели. Процент натуроморфных метафор составляет приблизительно 17,75%, а антропоморфные метафоры представляют наименьшие процентные показатели ($\approx 5\%$). Такое распределение числа

метафор, по нашему мнению, объясняется тем, что медийный педагогический дискурс представляет собой непосредственное социальное взаимодействие. Педагогический дискурс, который является ядровым компонентом медийного дискурса, через призму которого рассматриваются его основные концепты, это в чистом виде коммуникативный акт, направленный на решение определённой коммуникативной задачи (получение знаний, умений, навыков). То есть это процесс взаимодействия между участниками институционального (педагогического) общения, а общение является видом социального взаимодействия. Отсюда следует естественное преобладание метафор социоморфной модели. Большинство метафор данной категории являются репрезентантами концептов «учитель» и «ученик» (около 57%), что ещё раз демонстрирует их выстроенность на основе социального взаимодействия между участниками дискурса.

За социоморфными метафорами следуют метафоры артефактной модели (35,5%). Абсолютное большинство метафор данной модели является репрезентантами концепта «образование»/“education” (приблизительно 58%). Чаще всего происходит сравнение системы образования с крупной фабрикой (“a huge enterprise”, “an industrial plant”) или механизмом производства (“a conveyor”, “a mincing machine”). Причём, относительно данной метафорической модели концепт «образование» репрезентуется в негативной оценочности, указывая на типичные недостатки в функционировании образовательной системы. Например, особый негативизм вызывает равнодушное отношение системы к ученикам, игнорирование их индивидуальности и особенностей личности: “enterprise”, “conveyor”, “cookie cutter”, “mincing machine”, children estimated as the “raw products produced to meet various demands of life” – все эти метафоры порицают массовый подход к обучению детей и демонстрируют обеспокоенность общества данной проблемой.

Количество натуроморфных метафор составляет всего $\approx 17,75\%$ от общего числа проанализированных метафорических единиц, и все они носят позитивный (“the old owl”, “blooming garden”, “seeds that will blossom”) либо

нейтрально - снисходительный характер (“flames of knowledge”, “monkeys in the jungles”, “students as sheep”).

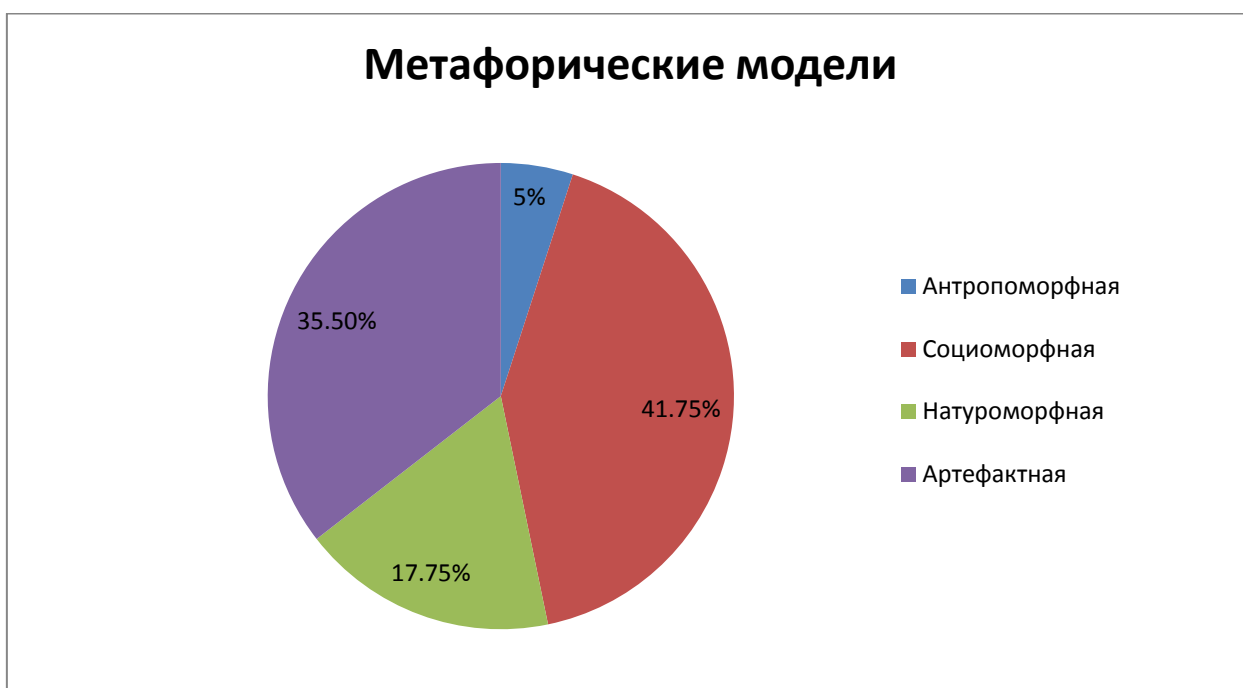


Рисунок 1

Говоря об оценочности, которую несут репрезентанты концептов (собственно метафоры), мы выделяем две группы: позитивная и негативная оценка явления. Также существует ряд метафор, который не может быть включен ни в одну из указанных выше классификаций в силу того, что они не имеют ярко выраженной негативной либо позитивной коннотации, они просто существуют как факт описания соответствующего явления. Такие метафоры мы классифицируем как метафоры нейтрально - снисходительного характера, используемые для фактического описания событий. Данная категория оценки представлена такими метафорами как “flames of knowledge”, “teacher as a jongleur”, “students as sheep” в паре с “a teacher as a shepherd”, “students like gremlins”, “class clowns” и так далее. Как видно, в данных метафорах нет оценочности, просто констатация факта, например метафорами “students like gremlins” и “students like monkeys in the jungles” не оценивают, а описывают фактическое поведение учеников в определённый момент времени и в определённой ситуации.

Метафоры позитивной оценочности ($\approx 38\%$): “school is a blooming garden”, “students are the seeds that will blossom”, “knowledge is a safety bridge over the rushing waters of ignorance”, “teacher as the old owl”, “teacher as a mindful gardener”, “knowledge is a safety bridge over the rushing waters of ignorance”, “reading as an act of rebellion”, “the battle scars of a classroom”;

Метафоры негативной оценочности ($\approx 62\%$): “education is a huge enterprise”, “a huge plant”, “school is an industrial factory”, “education as a conveyor”, “education as a mincing machine”, “educational system as a cookie cutter”, “school as a hell kettle”, “school as a highway to hell”, “children as the raw products of industry produced to meet various demands of life”, “school is a prison”, “teachers are the wardens”, “school as the battlefield”, “education is a constantly whirring machine”;

Количество метафор, обладающих негативной оценочностью численно превосходит количество метафор с позитивной оценочностью. При исключении из подсчётов метафор нейтрально - снисходительного характера для определения преобладающей оценочности метафор (позитивной или негативной) ситуация выглядит следующим образом (Рисунок 2):



Рисунок 2 (данные без учёта нейтрально-снисходительной категории метафор)

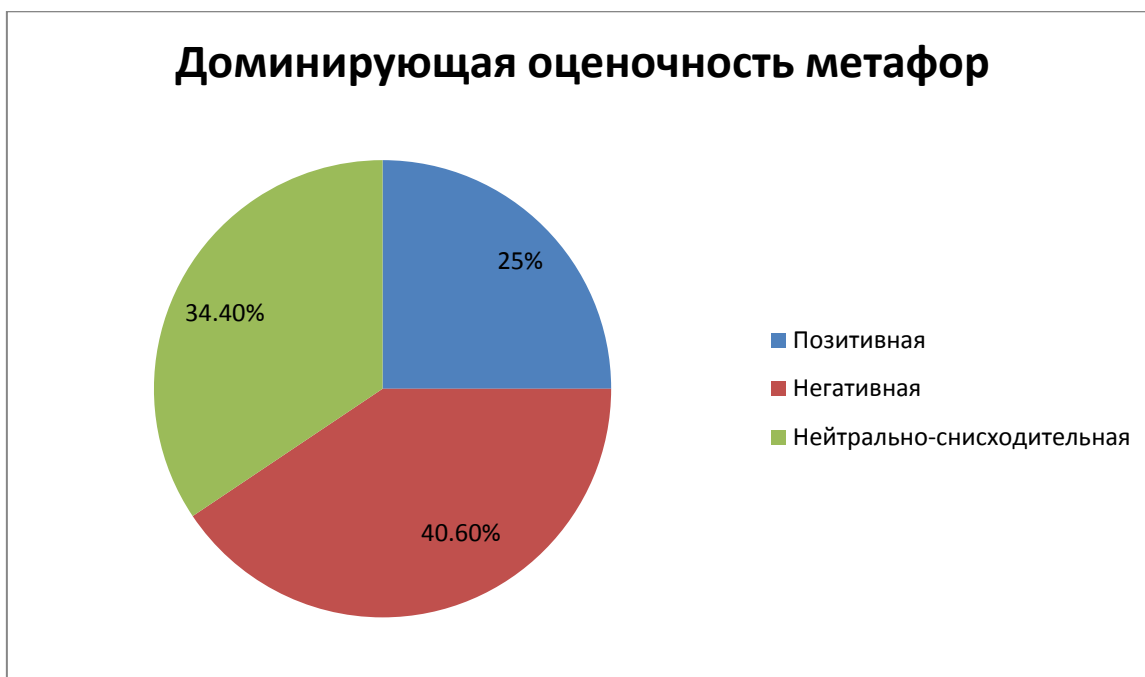


Рисунок 3(данные с учётом нейтрально-снисходительной категории метафор)

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что негативная оценочность в метафоризации концептов педагогики превалирует и над позитивной, и даже над нейтральной, то есть именно она является ведущей. В таком случае мы можем говорить о том, что в обществе существует некая тенденция к негативизму представления образовательных процессов, что усугубляется и проявляется ещё ярче в медийном дискурсе. Мы полагаем, что негативная оценка и интерпретация педагогических концептов может быть связана с некоторыми особенностями психики человека, склонной концентрироваться больше на негативных переживаниях, придавая им особую значимость.

Также, несомненно, подобная статистика отражает потребности людей, их обеспокоенность актуальными проблемами современного образования (отсутствие индивидуального подхода в обучении и учёта специфических характеристик личности, «субъект-объектный» характер педагогического взаимодействия вместо «субъект-субъектного», существование стереотипного имиджа школы не как «дома знаний», а как некоего враждебного института,

который ученики посещают в принудительном порядке), необходимость поиска новых образовательных решений для ликвидации проблем педагогического взаимодействия.

Метафора является мощным средством постижения сути какого - либо явления, инструментом вскрытия проблемы, привлечения внимания к происходящим событиям и вызова эмоционального отклика. Весьма часто, зарождаась в стенах образовательного учреждения, метафоры приходят в пространство СМИ, где укореняются и обрастают новыми ассоциациями, дополняются и уточняются и далее функционируют уже в преобразованном виде. В медийном педагогическом дискурсе когнитивные метафоры играют важную роль проводника информации, позволяя адресату более полно воспринимать ее и правильно интерпретировать. Создавая мощное ассоциативное поле, метафоры обогащают текст, делают его понятнее и создают объективно лучшие условия для успешной коммуникации.

2.2 Использование результатов исследования в обучении студентов английскому языку

Результаты данного исследования могут быть успешно использованы в изучении студентами старших курсов языковых факультетов отдельных языковых дисциплин, например, таких как лексикология, теоретическая грамматика и стилистика. Метафора является высоко распространённым стилистическим средством придания тексту эмотивности, поэтичности и литературной яркости повествования. Через призму метафоры автор отражает своё собственное отношение к описываемым событиям, то есть при правильном узнавании и раскрытии смысла метафоры, читатель может понять истинный смысл того, что хотел донести до него автор. Работа с метафорами обогащает словарный запас человека, делает язык повествования более изысканным и сложным, так как она учит работать с текстом более тонко и точно, находя скрытые сравнения в обыденных, на первый взгляд, описаниях. Умение узнавать метафору и работать с ней является неотъемлемой частью качественного филологического знания, которое необходимо при работе с современными аутентичными источниками, а также, главным образом, с прозой и поэзией (как современной, так и классической) изучаемого языка. Как правило, в высших учебных заведениях, изучение языка в курсе теоретических и практических дисциплин происходит на материале литературных произведений, а также аутентичных текстов, которые изобилуют различными стилистическими средствами, в частности, метафорами.

Наиболее подробно вопросами изучения метафоры занимаются такие теоретические дисциплины как стилистика, лексикология и теоретический курс первого иностранного языка. В процессе изучения данных теоретических дисциплин студентам предлагаются различные типы заданий на вычленение метафоры, определение её структуры, вида, функций и так далее. Правильное узнавание и толкование метафоры является принципиально важным, так как оно раскрывает смысл всей предложенной фразы, а зачастую и вовсе является

единственным ключом к пониманию какого-либо высказывания в целом.

Непосредственное изучение метафоры как стилистического средства начинается с вводного теоретического курса, который даёт общее представление о метафоре, дополняет и расширяет уже имеющиеся знания, даёт новые более сложные сведения о структуре метафоры, её видах и случаях употребления.

Практический курс направлен на отработку старых и вновь приобретённых расширенных знаний и является более обширным по своему временному показателю, так как студенты мотивированны преимущественно на самостоятельную работу по ранее пройденному теоретическому материалу. Преподаватель в данном случае выступает как координатор деятельности, направляя, помогая, исправляя ошибки и корректируя неточности. Именно в практическом курсе, то есть в процессе непосредственного применения полученных теоретических знаний, студенты работают с аутентичными литературными и информационными источниками, учась узнавать и дефинировать метафоры согласно их когнитивному (например, вид метафоры) и стилистическому (оценочность) потенциалу. Практические навыки в определении и корректном объяснении метафоры очень важны, поскольку они предполагают не только непосредственное понимание учебных текстов, но и наличие определённых умений для составления своих собственных метафор в творческих работах разного типа, а также для обогащения речи и практического повышения уровня владения языком.

В нашей работе мы предлагаем общую схему практического занятия, которое при необходимости может быть скорректировано с учётом специфических особенностей и потребностей какой-либо из дисциплин.

В данной части исследования представлены некоторые задания на отработку навыков работы с метафорой, которые непосредственно соотносятся с темой работы и помогут студентам не только в механической тренировке навыков применения теории метафоры, но и в развитии творческого мышления, что также является неотъемлемой частью языкового образования. Текст,

предложенный в качестве учебного материала, в последствие также может использоваться для реферирования, точного фрагментарного заучивания, составления собственного высказывания по теме текста с использованием стилистических средств (главным образом, метафор), в нём задействованных. Задания подобного типа тренируют память, мышление, способность быстро анализировать материал и выделять главные части.

Практическое занятие

Практическое занятие на отработку теоретического материала по теории метафоры в нашем представлении выстраивается следующим образом:

- 1) дотекстовый этап работы (направлен на беглое повторение основных теоретических положений; преподаватель выступает координатором процесса, подсказывая и направляя мысль ученика в нужное русло);
- 2) работа с текстом (непосредственное применение ранее полученных теоретических знаний на практике; выполняется непосредственно самими студентами без помощи преподавателя);
- 3) послетекстовый этап работы (ориентированный на развитие творческого мышления и навыков построения спонтанного высказывания с употреблением метафоры).

Непосредственно на **дотекстовом** этапе работы студентам предлагается вспомнить либо уточнить само понятие метафоры, обратить внимание на теоретические положения о структуре и видах метафоры. Дотекстовый этап - это начальный этап работы с текстом, который в большинстве своём касается повторения теории для последующего её успешного применения на практике, но даже на этом этапе лучшим решением для закрепления теоретического материала будет предоставить некие практические задания, отражающие суть повторяемых теоретических положений. Например, если на этапе работы с текстом (полностью самостоятельном) у нас присутствует задание на определение структурных компонентов метафоры (principle metaphor and

contributory images), то на дотекстовом этапе работы в процессе повторения теоретического материала мы можем дать ученикам несколько примеров метафор, в которых нужно будет выделить центральный образ и второстепенные, его дополняющие, детали, например:

1) Define the principle metaphor in the following examples:

children are the raw products produced to meet various demands of life;
humans are fidgety ants in the face of downing boots of Mother Nature;

Если на этапе работы с текстом планируются задания, связанные с оригинальностью и частотностью употребления метафоры, то аналогичные задания даются на дотекстовом этапе:

2) State whether the metaphor original or trite is:

flames of knowledge, a ray of hope, education as a roller in the garden of childhood indifferent to the blooming flowers;

Text 1

Regardless of how long you've been teaching, how great your school district is, and how much you cherish the potential and the inner genius of your students, you're inevitably going to have at least one difficult student in your class who takes **school as a prison** and you in particular as **a cruel warden** year after year. As a rule, such kids see the world distorted, hostile and indifferent space. Due to the family problems they don't trust adults and the rules they establish, always apprehending a knife in the back. No wonder they take **college** as a dangerous place where they're the subject to black looks, mocking and hurting feelings but not as **a temporary stop on the road of life** to get knowledge, experience and friendly contacts. The exact behavior of such queer fishes will differ whether they're **class clowns** with rushing fluxes of energy or Grumpy from the "Snow White" but knowing some general tips for how to deal with **the kids who always act like gremlins who've been fed after midnight** will help you keep your sanity. Take a deep breath, and keep these tidbits in mind next time your personal problem child starts disrupting class turning the educational platform into **the battlefield**.

When a student acts like **a monkey in the jungles** and is disrespectful toward

you, it can be easy to take it to heart. You start reminiscing, enumerating and spinning all those **prison-warden-hell kettle** images of school in your head again and again. "I'm not a good teacher. This student doesn't like me. I'm not making a difference." But don't let those voices creep into your head. Every teacher, no matter how good and how skillfully they **juggle** the facts and the characters, deals with these same issues, and these students don't know you outside of the classroom. Any attack on you has very little to do with the students' personal feelings, and by keeping that in mind, you can deal with the problem reasonably and without anger or hurt feelings getting in the way.

Though you should call out disruptive behavior in class to get it to stop immediately, private discussions with students are often more beneficial. You can show the students that you're on their side and just trying to help everyone in the classroom. You should persuade them that you're **a mindful gardener** taking care of them but not **the one with the roller** who's out there **to cut** these beautiful **flowers**. Explain clearly what you expect of the student and suggest changes he or she could make to have a better classroom experience. Make them feel safe and sound while getting **the battle scars** in struggling for the holy knowledge. Treat them as bright individuals not as **tiny details of the constantly whirring machine of education**. Your students may be more respectful and less embarrassed to speak up about problems and voice their opinion rather willingly when they feel like being a part of the ultimate "teacher - class" entity.

На этапе работы с текстом студентам предлагаются задания, непосредственно связанные с самим текстом, включённые в него: задания на поиск какого-либо стилистического средства (в нашем случае метафоры), классификация согласно тем или иным признакам (например, согласно теории метафорических моделей), определение функции (например, стилистической функции метафоры) и так далее. Такие задания направлены на отработку теоретического материала непосредственно на конкретном примере текста с конкретной тематикой, они не могут носить отвлечённый характер, так как они заключены в самом тексте или его фрагменте.

Например, такие задания как :

1) *Find metaphors in the text and classify them according to the A. P. Chudinov theory of metaphoric models. State the conceptual sphere they belong to.*

Ex., the battle scars – социоморфная метафра, понятийная сфера «война»; constantly whirring machine of education – артефактная метафора, понятийная сфера «механизм»;

2) *Define the stylistic function of the metaphors given below:*

school as a prison, class clowns, teacher as a mindful gardener, school as a battlefield, teacher as a warden, to cut the flowers, tiny details.

3) *Define the principle metaphors in the following examples. Think over the possible synonyms of the nuclear components:*

constantly whirring machine of education, gremlins who've been fed after midnight; college is a temporary stop on the road of life;

4) *Disclose the meaning of the metaphor “the one with the roller to cut the beautiful flowers”.*

Задания данного этапа выполняются непосредственно студентами без помощи преподавателя, то есть обучающиеся работают с текстом полностью самостоятельно, а затем правильность и корректность выполнения контролируется преподавателем при проверке.

Задания послетекстового этапа ориентированы на развитие творческого мышления учащихся и на непосредственную тренировку навыков применения метафоры в спонтанной устной речи или подготовленном высказывании. Поскольку метафора является стилистическим средством украшения речи, то её творческая репрезентация не составит труда, особенно при наличии конкретных примеров употребления в тексте, на который при составлении своих собственных высказываний могут ориентироваться студенты. Итак, задание данного этапа связано с тематикой текста и основывается на положениях, утверждениях и примерах, которые в нём употребляются. В нашем случае задание данного этапа будет связано непосредственно с интерпретацией и презентацией медийной педагогической метафоры, случаи

употребления которой широким спектром представлены в тексте. Студентам предлагается выбрать любую из определённых ими ранее метафор и составить с ней некое высказывание. Такое задание рассчитано как на индивидуальную работу (составление монологического высказывания по теме), так и на работу в парах (составление диалога), то есть позволяет оптимально минимизировать зависимость выполнения задания от внешних факторов, например, от количества человек (избыток или недостаток) и временного фактора (пока один отвечает, остальные готовятся – экономия времени урока).

Exercise: choose one metaphor from the text and make up your own utterance with it. Mind the meaning and usage of the metaphor you take.

Таким образом, включая все три этапа работы с метафорами в предложенном тексте, студенты повторяют теоретический материал (дотекстовый этап), отрабатывают и закрепляют его (работа с текстом) и учатся непосредственному применению практических навыков на практике при составлении высказывания (послетекстовый этап).

Выводы по Главе II:

- 1) Согласно теории метафорических моделей А.П. Чудинова, существует четыре основных метафорических модели: антропоморфная, натуроморфная, социоморфная и артефактная. Структурно, в каждой из представленных моделей выделяются определённые понятийные области согласно заданной тематике. В процессе изучения практического материала нашего исследования мы приходим к выводу, что все названные А.П. Чудиновым метафорические модели присутствуют в анализируемых нами тематических источниках (медийные Интернет-ресурсы).
- 2) Доминантной метафорической моделью является социоморфная модель. Она воплощает в себе истинный социальный контекст, коммуникативное взаимодействие между учителем и учеником – непосредственными участниками педагогического взаимодействия.
- 3) Метафоризация базовых концептов педагогического дискурса в пространстве СМИ позволяет выявить наиболее острые и актуальные проблемы современной педагогики и увидеть и услышать то, что в наибольшей степени беспокоит участников педагогического процесса (учителей и учеников).
- 4) Превалирующим типом оценочности метафорических концептов является отрицательная оценочность. Негативная оценка и интерпретация педагогических концептов указывает на существование некой тенденции негативизма в оценке образования в целом и образовательных процессов в частности, ещё более усугубляясь, будучи представленной в формате СМИ.

Заключение

В нашем исследовании мы предприняли попытку изучить феномен метафоризации базовых концептов педагогического дискурса через призму дискурса медийного.

Мы исследовали теоретические положения медийного и педагогического дискурса, определили их особенности и специфические характеристики, выделили общие и различные черты, на основе чего в последствие сформулировали собственное определение комплицированного медийно-педагогического дискурса:

- медийный педагогический дискурс является особым комплицированным двукомпонентным видом дискурса, который сочетает в себе специфические характеристики, свойства и черты, присущие обоим его составляющим, обладает высокой метафоричностью и несёт ярко выраженную социальную направленность. Медийный педагогический дискурс служит для описания смежных явлений, которые имеют место быть в обоих дискурсах, и для представления актуальных проблем педагогического пространства в дискурсе СМИ.

Базовой анализируемой единицей нашего исследования является медийный педагогический концепт, представленный посредством метафоры.

Через призму метафоризации концептов мы можем рассмотреть актуальные проблемы современной педагогики, которые представляют собой особый интерес для участников педагогического взаимодействия. В ходе исследования мы обнаруживаем, что общество в лице СМИ явно тяготеет к негативизму в оценке образовательных процессов и процессов педагогического взаимодействия. Наибольшую обеспокоенность вызывают вопросы взаимодействия ученика и учителя, а также несоответствие состояния современного образования провозглашаемому сегодня принципу индивидуализма в обучении (проблема массовости, отсутствия индивидуального подхода к обучению). Таким образом, мы видим, как в СМИ

отражаются проблемы педагогики, какие из них стоят наиболее остро и требуют решения. Мы можем утверждать, что пространство СМИ всегда усиливает и утрирует подачу того или иного явления с целью оказания наиболее внушительного воздействия на читателей, так же происходит и с дискурсом педагогики. Зачастую, метафоры, возникшие в рамках педагогического общения, приходят в пространство СМИ, где усложняются структурно, обретают дополнительные смыслы и новые ассоциации, что позволяет их успешное функционирование уже непосредственно в медийном дискурсе. Преломляя базовые концепты педагогики относительно особенностей своего функционирования, медийный дискурс максимально концентрирует внимание читателей на той или иной проблеме педагогического взаимодействия и призывает не только к её обсуждению и анализу, но и к её непосредственному решению.

Перспективы использования результатов исследования лежат в сфере сопоставительной лингвистики. В частности, речь идёт о возможном сопоставлении результатов данной работы с результатами аналогичного исследования на базе русского языка. Подобные сравнения представляют собой особый интерес как для лингвистических, так и для когнитивных исследований, поскольку не только выявляют общие и различные черты в использовании и интерпретации стилистических средств (в данном случае метафор) в двух неродственных языках, но и демонстрируют, как в зависимости от национальной принадлежности изменяется языковая картина мира человека и категории, которыми он мыслит.

Библиографический список

1. Аскольдов, С.А. Концепт и слово [Текст] / С.А. Аскольдов.- М.: Academia, 1997. – 279 с.
2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. - Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1996. - 104 с.
3. Баранов А.Н. Метафорические модели как дискурсивные практики [Текст] / А.Н. Баранов//Известия российской академии наук. Серия литературы и языка. – 2004. - № 1. – С. 33-43.
4. Барт, Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов [Текст] / Р. Барт; пер. Г.К. Косикова // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв.: трактаты, статьи, эссе. – М.: МГУ, 1987. – С. 387– 422.
5. Бобкова, Ю.Г. Концепт и способы его актуализации в идеостиле А.П. Астафьева [Текст]: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Пермь, 2007. -23 с.
6. Болотнова, Н.С. Лексические средства репрезентации художественных концептов в поэтическом тексте / Н.С. Болотнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 3 (47). - С. 18–24.
7. Будаев, Э.В., Чудинов, А.П. Дискуссия о метафорах в современной и зарубежной педагогике [Текст] / Э.В.Будаев, А.П. Чудинов // Педагогическое образование в России. – 2008. - № 1. – С. 188-200.
8. Воробьёв, В.В. Лингвокультурология (теория и методы) [Текст] / В.В. Воробьёв. – М.: Изд-во РУДН,1997.-79 с.
9. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин – М.: Наука,1981. -75 с.
10. Дейк, Т.А. Язык. Познание, Коммуникация [Текст] / Т.А. Дейк. – М.: Прогресс, 1989. -378 с.

11. Добросклонская, Т.Г. Массмедийный дискурс: теория и методы обучения / Т.Г. Добросклонская // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. – Белгород, 2014. – С. 48 – 56.
12. Ежова, Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т.В. Ежова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 2, т.1 . – С. 52–56.
13. Еремина, Ю.Ю. Особенности функционирования педагогического дискурса и его специфика / Ю.Ю. Еремина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 2. – С. 40– 43.
14. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта [Текст] / А.А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр.- Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 2001. – С.40-44.
15. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. [Текст] /В.И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2000. – 5-20 с.
16. Котлярова И.В. Когнитивно-дискурсивное направление как магистральный путь развития современной лингвистики [Текст] / И.В. Котлярова. – Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2013. - № 3 (143). – С. 88-95.
17. Кудлаева, А.Н. Типы текстов в структуре дискурса. Дисс... канд. филол. наук [Текст] / А.Н. Кудлаева. Пермь, 2006. – 329 с.
18. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса [Текст] / М.Л. Макаров.- М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. -176 с.
19. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / В.А. Маслова. –М.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
20. Павиленис, Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка [Текст] / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.

21. Попова, Я.В. Межкультурный масс-медиаально опосредованный дискурс как пространство функционирования эвфемизмов [Текст] / Я.В. Попова // Диалог культур в аспекте языка и текста. - Красноярск, 2011. - С.176-179.
22. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 2000. - 30 с.
23. Почепцов, Г.Г. Информационные войны [Текст] / Г.Г. Почепцов. - М.: «Рефл-Бук», 2000. – 280 с.
24. Фещенко, О.А. Концепт ДОМ в художественной картине мира М.И. Цветаевой [Текст]: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Новосибирск, 2005. - 200 с.
25. Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований [Текст] / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса. - С.-Петербург, 2001. – С. 11-22.
26. Чудинов, А.П. Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры [Текст] / А.П. Чудинов // Вопросы когнитивной лингвистики. - Тамбов. - 2004. - № 1. - С. 91-105.
27. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры [Электронный ресурс] / А.П. Чудинов // Режим доступа: www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm, 2000, свободный
28. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография. - М.: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 248 с.

Интернет-ресурсы

29. <https://www.psychologytoday.com/articles/199203/the-art-creativity>
30. <https://www.psychologytoday.com/articles/199809/feeling-the-baby-blues>
31. <http://www.teachhub.com>

32. <http://www.teachhub.com/first-day-school-activities-students-love>
33. <http://www.nea.org/grants/facts-about-childrens-literacy.html>
34. <https://ww2.kqed.org/mindshift/2012/07/20/10-things-in-school-that-should-be-obsolete/>
35. <http://theconversation.com/how-parents-and-teachers-can-make-school-a-happy-place-for-kids-53314>
36. <http://www.nea.org/home/35597.htm>
37. <http://www.teachhub.com/4-simple-strategies-help-shy-student>
38. <http://www.teachhub.com/top-12-ways-motivate-students>
39. https://www.babycenter.com/0_what-to-do-if-your-child-is-having-behavior-problems-at-scho_63870.bc
40. <http://www.greatschools.org/gk/articles/helping-change-behavior/>
41. <http://www.parentcenterhub.org/behavior-atschool/>
42. <http://www.teachingdegree.org/2012/12/04/7-tips-for-dealing-with-the-problem-child-in-your-class/>
43. https://www.nytimes.com/2017/05/17/well/family/to-raise-better-kids-say-no.html?rref=collection%2Ftimestopic%2FChildren%20and%20Youth&_r=0
44. <https://www.psychologytoday.com/blog/the-time-cure/201705/be-the-one>
45. <http://www.teachhub.com/classroom-management-create-culture-respect>
46. <https://childmind.org/article/what-to-do-and-not-do-when-children-are-anxious/>
47. <http://www.nea.org/home/18226.htm>
48. <http://www.teachhub.com/are-standards-failing-students?hot-topic=1>
49. <http://www.teachhub.com/ridiculous-excuses-students?hot-topic=1>
50. <http://www.nea.org/tools/lessons/learning-and-practicing-good-manners-grades-K-5.html>