

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и межкультурной коммуникации
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой ТГЯиМКК
_____ О.В. Магировская

« ____ » _____ 2021 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ И
УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ**

Выпускник	А.Е. Муравьева
Научный руководитель	канд. пед. наук, доц. Е.В. Ерёмина
Нормоконтролер	М.В. Файзулаева

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР	7
1.1. Понятие метафоры. Различные подходы к изучению метафоры ..	7
1.1.1. Обзор традиционного подхода к метафоре. История и современность.....	7
1.1.2. Сущность когнитивного подхода к метафоре.....	11
1.2. Основные положения теории концептуальной метафоры.....	18
1.2.1. Виды концептуальных метафор.....	18
1.2.2. Современные исследования процесса метафоризации	20
1.2.3. Системность и согласованность концептуальных метафор..	26
1.3. Метафора как носитель культурной информации	28
1.4. Медиа-дискурс: понятие и характерные черты.....	32
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	38
ГЛАВА 2. ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ.....	40
2.1. Основные конститутивные признаки концептов TEACHER и STUDENT.....	40
2.2. Языковые особенности метафорической репрезентации ученика и учителя.....	42
2.2.1. Анализ языковых особенностей метафорического представления учителя.....	42
2.2.2. Анализ языковых особенностей метафорического представления ученика.....	53
2.2.3. Сравнительный анализ метафорического представления учителя и ученика.....	63
2.3. Систематизация концептуальных метафор в лингвокультурологической перспективе	69
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ.....	89
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА..	90

ВВЕДЕНИЕ

Метафора как лингвистическое явление являлась объектом тщательного изучения на протяжении многих столетий. Несмотря на относительную изученность данного явления, интерес исследователей к данной области не угасает. По-видимому, это связано с тем, что метафора наиболее ясно отражает те изменения, которые происходят в структуре представления современного мира в языке. Более того, растущий исследовательский интерес к метафоре обусловлен появлением и всесторонним развитием теории концептуальной метафоры, представленной в 1980 году Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в книге «Метафоры, которыми мы живём» (“Metaphors We Live By”), которая довольно скоро после её выхода была признана «библией» когнитивного подхода к метафоре. Помимо классической теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа, в рамках данного направления сформировались такие подходы как теория концептуальной интеграции [Turner, Fauconnier, 2002], когерентная модель метафоры [Spellman et al., 1993], теория первичных метафор [Grady, 1997], коннективная теория метафорической интерпретации [Ritchie, 2003], гибридная теория метафоры [Tendahl, Gibbs, 2008] и расширенная теория концептуальной метафоры [Kövecses, 2020]. Также существует и развивается интеракционистский подход к изучению метафоры (М. Блэк [Black, 1962], И. Ричардс [1990]), дополняющий и обогащающий вышеупомянутые теории. Среди отечественных исследований метафоры особенно выделяются следующие направления: дескрипторная теория метафоры А.Н. Баранова и Ю.Н. Караулова [Баранов, 2004], школа политической метафоры (А.Н. Баранов, А.П. Чудинов, Э.В. Будаев) [Будаев, Чудинов, 2007] и теория метафорического моделирования А.П. Чудинова [Чудинов, 2003].

Предлагаемая исследовательская работа посвящена рассмотрению ряда концептуальных метафор, которые описывают такие важнейшие

составляющие образовательного процесса как учитель и ученик: их роли в процессе обучения, их взаимоотношения и т.д.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время в сфере образования происходят значительные изменения, затрагивающие непосредственно образовательный процесс. Как следствие, изменяется и взгляд на образовательный процесс и его важнейшие составляющие – учителя и ученика – их роли осмысливаются несколько иначе, что не может не находить выражения в языке. Анализ концептуальных метафор может дать нам ясное представление о том, как носители английского языка осмысливают различные аспекты образовательного процесса британской и американской школы, такие как учитель (teacher), ученик (student) и их взаимоотношения в рамках процесса обучения.

Объектом исследования являются концептуальные метафоры, описывающие учителя и ученика.

Предмет исследования – языковые особенности метафорической репрезентации учителя и ученика.

Цель исследования – определить ключевые языковые особенности метафорического представления учителя и ученика в англоязычном медиа-дискурсе.

Достижению цели исследования способствует последовательное решение следующих **задач**:

- 1) изучить различные подходы к пониманию метафоры;
- 2) описать основные положения теории концептуальной метафоры;
- 3) обозначить культурную ценность метафоры;
- 4) определить содержание понятия медиа-дискурса; обозначить характеристики медиа-дискурса;
- 5) установить основные конститутивные признаки концептов TEACHER и STUDENT;

- б) выявить языковую специфику метафорической репрезентации учителя и ученика на основе семантического и формального критериев;
- 7) провести сравнительный анализ языковой специфики метафорической репрезентации учителя и ученика;
- 8) систематизировать выделенные концептуальные метафоры в лингвокультурологической перспективе.

В качестве **материала исследования** были выбраны 108 статей из американских и британских учительских интернет-изданий (Edutopia, Teachers of Tomorrow и др.), блогов на тему школьного образования, а также интернет-газет и новостных сайтов (The Guardian, The Washington Post и др.).

Методы исследования. Основным методом, используемым в данном исследовании, является метод идентификации метафор в тексте (MIP), описанный Л. Кэмерон [Cameron 2003: 51 – 86]; также применяется метод компонентного анализа с опорой на словарные дефиниции; методика лингвокультурологического анализа, предполагающая выявление обширной культурной коннотации в рассматриваемых средствах языкового представления концептуальных метафор; контекстуальный метод.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования материалов исследования и полученных результатов в курсах лекций по межкультурной коммуникации, общему языкознанию, лингводидактике и когнитивной лингвистике.

Структура данного исследования определяется названной целью и задачами. Работа состоит из введения, двух глав, завершающихся краткими выводами, заключения и списка использованной литературы.

Апробация результатов исследования. Доклады по теме исследования были представлены на научно-практической конференции «Язык, дискурс, (интер)культура» (2019), а также на международной научно-практической конференции «Научные междисциплинарные

исследования» (2020) и на XXVIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов» (2021), а также на II Международном Форуме языков и культур (Красноярск, 2021). Основные положения и результаты данного исследования были отражены в публикациях в сборнике «Научные междисциплинарные исследования. Материалы II Международной научно-практической конференции», Саратов (2020), а также в международном информационно-аналитическом журнале «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык», Иркутск (2021).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР

1.1. Понятие метафоры. Различные подходы к изучению метафоры

1.1.1. Обзор традиционного подхода к метафоре. История и современность

На протяжении всей истории изучения метафоры она описывалась и определялась с разных точек зрения. В рамках данного исследования мы принимаем определение метафоры, данное Дж. Лакоффом: «Метафора – это «понимание и переживание сущности (thing) одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф, 2004: 27]. И чтобы более глубоко раскрыть суть данного определения, необходимо подробно рассмотреть процесс и историю формирования взгляда на сущность метафоры.

Сложившийся во времена античности традиционный подход к метафоре заключается в рассмотрении её в качестве стилистического инструмента и выделении риторической и эстетической функций метафоры как ведущих. При изучении метафоры в рамках традиционного подхода во главу угла ставится лексический и стилистический анализ текста и распределение уже существующих единиц по сферам функционирования.

Подобные воззрения на метафору зародились и господствовали ещё в древности: «в Китае со времён Конфуция метафора на протяжении многих веков изучалась как инструмент риторики» [Fan, 2018: 16]. В Древней Индии взгляды мыслителей на сущность метафоры были аналогичными, подтверждение чему мы находим в древнеиндийских трактатах в области стилистики. Фактически первое на Востоке определение метафоры было дано Бхаратой Муни в его работе под названием «Бхарата-натья-шастра», датировки которой варьируются от 5 в. до н.э. до 5 в. н.э. Данная работа заложила основы древнеиндийской стилистической традиции, и последующие авторы в своих трудах обязательно ссылались или опирались

на Бхарату Муни. Согласно Бхарате Муни, «метафора (санскр. *рупака*) – это [выраженный в словах] образ некоторого подобия, вызванного “нерешительностью” в различении [объектов], имеющих схожие составляющие» [Bharata Muni, 1951: 310]. Подобное определение гораздо позднее дал Вишванатха Кавираджа (1300 – 1384) в своём знаменитом трактате по поэтике «Сахитья-дарпана» («Зеркало сочинительства»): «Метафора состоит в том, чтобы скрывать понимание различия между двумя разными предметами за счёт сопоставления их величия или сходных признаков» [Visvanatha Kaviraja, 1851: 27].

В «Бхарата-натя-шастре», а также в следующих за ней работах, метафора описывается как *аланкара* (букв. «украшение»), то есть троп или инструмент риторики. В древнеиндийской поэтике термин *аланкара* использовался для обозначения совокупности выразительных средств языка, в основном направленных на эстетическое украшение текста. Метафора относилась к категории *артха-аланкары* или «смыслового украшения, обогащения», чему противопоставлялась *шabda-аланкара* или «звуковое украшение», включающая в себя различные виды аллитераций (*йамака*) и рифм. Таким образом, в рамках подхода к изучению метафоры, сложившегося в Древней Индии, эстетическая функция метафоры считалась центральной, составляющей суть и назначение метафоры.

В рамках европейской лингвистики традиционный подход к изучению метафоры берёт начало в теории метафоры, предложенной Аристотелем (384 – 322 гг. до н.э.) в трактате под названием «Поэтика». Данная работа оказала широкое влияние на формирование представлений о метафоре в европейском языкознании на многие столетия вперёд. Более того, сам термин «метафора» был предложен Аристотелем; в самой внутренней форме данного термина отражено видение Аристотелем процесса метафоризации. По определению Аристотеля, метафора (с греч. *metafora* – перенос, от *meta* – «через» и *feren* – «переносить») – это «несвойственное имя», перенесённое «с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или

по аналогии» [Поэтика, 1983: 669]. Уникальность данного определения в том, что в отличие от определений, рассмотренных выше, здесь более подробно раскрывается сущность процесса метафоризации. Аристотель понимает процесс метафоризации как «перенос», и данное определение наиболее точно по сравнению с «нерешительностью в различении объектов» Бхараты Муни или «сопоставлением» Вишванатхи Кавираджи (однако, стоит отметить, что все три – мыслительные операции). Метафоризация или «перенос» у Аристотеля непосредственно связан с объективными логическими операциями («по аналогии») и познавательной деятельностью человека, и уже в определении Аристотеля выражена способность метафоры «проникать в сущность вещей» [Лакофф, 2004: 213]. Так, идея «переноса» легла в основу практически всех теорий метафоры, разработанных в рамках западной лингвистики после Аристотеля.

Тем не менее, Аристотель, наряду с Бхаратой Муни и Вишванатхой Кавираджей, выделяет стилистический аспект метафоры как основной и понимает метафору в первую очередь как выразительное средство языка. Аристотель отмечает: «создавать хорошие метафоры – значит подмечать сходство» [Поэтика, 1983: 672], делая акцент на эстетическом аспекте метафоры.

Таким образом, воззрения Аристотеля во многом сформировали традиционный подход к метафоре, суть которого Дж. Лакофф описывает следующим образом: «Метафора рассматривалась как средство языка, а не мышления, а метафорические выражения и повседневный язык были взаимоисключающими понятиями. <...> Метафора определялась как книжное или поэтическое языковое выражение, в котором одно или несколько слов в рамках одного понятия используются вне их прямого значения для описания «подобного» понятия» [Lakoff, 1993: 202].

Несомненно, идеи Аристотеля оказали значительное влияние на последующие теории метафоры, однако, обсуждая идеи Аристотеля в книге “Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western

Philosophy” [Lakoff, Jonnson, 1999] Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают, что Аристотель мыслил в рамках другой философской парадигмы, отличной от той, что существует в настоящее время.

Тем не менее, исследования на основе традиционного подхода, в рамках которого релевантной представляется концепция значения, а не «знания», проводятся и в настоящее время. Стоит отметить, что в рамках данного подхода возникают новые исследовательские направления, в фокусе которых всё чаще находится реализация прагматических функций метафоры в тексте, в том числе в художественной литературе. Задача подобных изысканий в том, чтобы понять, какое воздействие на читателя призвана произвести используемая автором метафора в рамках того или иного произведения. К примеру, в этой связи любопытны метафоры тела в произведениях Стивена Кинга. У Кинга тело предстаёт как контейнер, который может как опустошаться, так и наполняться различными субстанциями, такими как дым или взбитые сливки: “*Now fear came, entering softly, sifting through the hollow places of his body and filling them up with dirty smoke*” (Pet Sematary, p. 85) Также, тело – это субстанция, резонирующая с окружающей средой и способная растворяться в ней, теряя собственные границы, это также «думающая» и «понимающая» физическая субстанция. Исследователи отмечают, что, используя такие метафоры, Кинг «возвращает нас к дорациональным, телесным модусам познания, заставляя нас почувствовать специфическую соматическую логику и особую мудрость нашего тела – ту самую настоящую внутрителесную правду, которую Кинг так ловко облекает в слова» [Нагорная, 2019: 87]. Иными словами, метафоры автора воздействуют на читателя, возвращая его от рационального к первобытному, телесному, что в свою очередь усиливает страх, выполняя задачи автора в жанре хоррор.

Итак, традиционный подход к метафоре, как отмечалось ранее, ставит во главу угла значение метафоры как языкового явления, что не позволяет глубоко изучать сам процесс метафоризации, а также процесс

осмысления действительности посредством метафоры, но позволяет классифицировать уже существующие метафоры как языковые единицы в соответствии с их стилистическими и прагматическими функциями.

1.1.2. Сущность когнитивного подхода к метафоре

Вышеизложенные взгляды на метафору, берущие свои истоки в эпохе античности, не претерпевали значительных изменений в течение многих веков. Однако, необходимо отметить, что периодически имели место попытки говорить о метафоре не как о средстве языковой выразительности, а как об инструменте познания мира, а также представить метафору как нечто существующее не только в рамках книжной речи. Подобные мысли встречаются в работах таких философов и писателей, как Д. Вико, Ф. Ницше, Х. Ортега-и-Гассет. П. Шелли (1792 – 1822) отмечал, что «язык метафоричен по своей сути» [Shelley, цит. по Indurkha, 2006: 139]. Также, Хосе Ортега-и-Гассет (1883 – 1955) пишет о гносеологическом потенциале метафоры следующее: «Метафора – это действие ума, с чьей помощью мы постигаем то, что не под силу понятиям. Посредством близкого и подручного мы можем мысленно коснуться отдалённого и недостижимого. Метафора удлиняет радиус действия мысли, представляя собой в области логики нечто вроде удочки или ружья. Я не хочу сказать, будто благодаря ей преодолеваются границы мышления. Она всего лишь обеспечивает практический доступ к тому, что брезжит на пределе достижимого» [Ортега-и-Гассет, цит. по Режабек, Филатова, 2010: 223 – 224]. Но подобные утверждения не нашли своих сторонников во времена их возникновения и потому не были развиты и обоснованы в рамках существовавшей теории метафоры.

Однако помимо упомянутых попыток пересмотреть взгляд на метафору, в качестве предпосылок возникновения когнитивного подхода к метафоре могут быть рассмотрены некоторые тенденции в изучении

метафоры в рамках традиционного подхода, не менявшие парадигму в целом, но способствовавшие расширению научных взглядов на природу метафоры. Среди таких тенденций – расширение понятия метафоры и рост внимания исследователей к процессу метафоризации. Перемещение центра тяжести в исследованиях метафоры с изучения стилистического функционала метафоры к процессу порождения метафоры имеет безусловную важность, так как именно когнитивный подход разрабатывает данную сферу исследований очень подробно. Но до возникновения когнитивной теории метафоры изучение метафоризации не выходило за рамки языка и проводилось в основном в рамках семантики, где метафора, согласно Е.В. Падучевой, понимается как «категориальный (иначе – таксономический) сдвиг» [Падучева, 2004: 158].

Непосредственно зарождение когнитивного подхода в полной мере, как отмечается, началось с И.А. Ричардса, утверждавшего, что метафора играет ключевую роль в когнитивных процессах: «Мысль метафорична, и метафоры в языке возникают из неё» [Richards, цит. по Indurkha, 2006: 139]. Затем, получил своё развитие интеракционистский подход, который «подготовил почву для возникновения теории концептуальной метафоры, начиная рассматривать коммуникативную и когнитивную ценность метафоры» [Fan, 2018: 16]. Основоположником данного подхода считается М. Блэк, разработавший принцип метафоры Ричардса, подкрепив его собственными примерами. В частности, в одном из своих эссе М. Блэк приводит пример того, как мы смотрим на небо через затемнённое стекло, в котором некоторые линии оставлены ясными, и звёзды, которые мы видим, организуются согласно этим линиям на стекле. Подобным образом, метафора является своего рода стеклом с линиями, сквозь которое мы смотрим на предмет. Таким образом, основной предмет «проецируется» на поле вторичного предмета [Black, 1962]. Из одной этой аналогии следует важный вывод: вторичный предмет (область источника в терминах Дж. Лакоффа) и основной предмет (область цели в терминах Дж. Лакоффа)

имеют разную природу. Область источника имеет определённую структуру, в то время как область цели – это набор данных. Данное положение внесло существенный вклад в понимание процесса метафоризации, что впоследствии было более детально разработано в рамках когнитивного подхода к метафоре.

Также в этой связи имеют особую важность исследования американского учёного Дж. Джейнса, занимавшегося проблемой эволюции человеческого сознания. В своей книге “The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind” он посвящает метафоре и языку целый раздел, в котором описывает метафору как инструмент мышления и подчёркивает её важнейшую роль в получении знания, в особенности понимании абстрактных вещей: «Понять какую-либо вещь – значит прийти к метафоре для этой вещи, осмыслить её через нечто более знакомое и понятное нам» [Jaunes, 1976: 52]. Говоря о свойствах сознания, Дж. Джейнс отмечает, что многие из них тесно связаны с метафорой – например, такое свойство как «опространствование» (spatialization). По мнению исследователя, практически любая метафора связана с нашим ментальным пространством, в котором мы располагаем вещи [Там же: 60]. Также в своей работе Дж. Джейнс вводит понятия метафира, метафранда, парафира и парафранда. Под метафрандой понимается не очень хорошо понятный нам объект действительности, который необходимо сравнить с чем-либо для его понимания. Метафира, в свою очередь, – это то, что хорошо известно нам. Парафиры представляют собой ассоциации или свойства, связанные с понятным нам объектом, и когда мы переносим эти свойства на то, что непонятно нам (метафранда), они становятся парафрандами, т.е. новыми свойствами этого объекта. Данная концепция близка (но не эквивалентна) пониманию об области источника, области цели и метафорических следствиях в теории концептуальной метафоры. Идеи Дж. Джейнса стали важной предпосылкой к возникновению когнитивного подхода, однако Э.В. Будаев и А.П. Чудинов отмечают следующее различие: «В то время как

у Дж. Джейнса метафора ещё сильно привязана к языковой системе, в теории концептуальной метафоры локус концептуальных сфер и метафорических следствий исключительно в когнитивной системе человека» [Будаев, Чудинов, 2007: 133].

Когнитивный подход существенно изменил научные представления о гносеологическом потенциале метафоры и об её онтологическом статусе. Представляя в 1980 году классическую теорию концептуальной метафоры, Дж. Лакофф и М. Джонсон приписывают метафоре ещё более широкий характер, чем отмечалось ранее. Дж. Лакофф и М. Джонсон полагают, что вся концептуальная система, в которой протекает мыслительная, познавательная и творческая деятельность человека, по своей природе является метафорической: человек не просто использует эстетический потенциал метафоры, выражая свои мысли, но мыслит метафорами. Следовательно, метафора в рамках когнитивного подхода онтологически является не «средством языка», но «средством мышления» [Lakoff, 1993: 202]. А.П. Чудинов и Э.В. Будаев следующим образом обобщают понятие метафоры в рамках когнитивного подхода: «Метафору в современной когнитивистике принято определять как основную (или одну из основных) ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [Чудинов, Будаев, 2007: 54].

В определении метафоры Дж. Лакоффа, которое принимается как основное в рамках данного исследования, раскрывается та же идея метафоры как основы познания мира: Метафора – это «понимание и переживание сущности (thing) одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф, 2004: 27]. В этом отношении ключевыми словами данного определения, относящими метафору к сфере ментальных операций, являются «понимание» и «переживание». Так как метафора по своей сути относится к сфере мышления и является огромной системой множества метафорических проекций, Дж. Лакофф разграничивает понятия «метафора» и «метафорическое выражение», понимая под метафорой

«когнитивное отображение в концептуальной системе», а под метафорическим выражением – реализацию метафоры, т.е. языковое выражение (слово, фраза, или предложение), являющееся внешней реализацией такого когнитивного отображения [Lakoff, 1993: 203]. Иначе говоря, Дж. Лакофф отмечает, что метафора включает в себя как когнитивные проекции, так и метафорические выражения, но когнитивное отображение первично, поэтому термин «метафора» сохраняется для его обозначения.

Другим важным аспектом определения метафоры по Дж. Лакоффу является способность метафоры «проникать в сущность вещей» [Лакофф, Джонсон, 2004: 213], иначе говоря, потенциал метафоры в отношении познания мира и осмысления различных вещей и явлений. Стоит отметить, что концептуальная метафора является инструментом осмысления как конкретных, так и абстрактных понятий. Конкретные и абстрактные понятия как предметы осмысления различаются по признаку референта, как это объясняет М. Данеси: «референт конкретного понятия можно продемонстрировать или наблюдать непосредственно, тогда как референт абстрактного понятия не может быть предметом демонстрации или непосредственного наблюдения. <...> Как, например, слово “любовь” представляет абстрактное понятие, поскольку ее нельзя продемонстрировать или наблюдать непосредственно, хотя “любовь” существует как эмоциональное явление, то есть сама эмоция не может быть извлечена из форм поведения, состояний ума и т. д., которые она порождает» [Danesi, 2007: 227]. З. Кёвечеш в своей расширенной теории концептуальной метафоры рассматривает конкретное/абстрактное в понятиях несколько иначе. Не проводя чётких различий между конкретным и абстрактным, исследователь объясняет, что любое понятие содержит как онтологическую часть (*embodied content ontology*), так и часть фигуративного конструкта (*figurative construal* – понимание посредством фигуративного значения). Абстрактные понятия также имеют

онтологическую часть, но в очень малой пропорции, в то время в конкретных понятиях она преобладает и является основной [Kövecses, 2020: 33]. Таким образом, осмысление посредством концептуальной метафоры применимо и к тем, и другим понятиям. Более того, метафора позволяет осмыслять не только статичные понятия, но и такие онтологические категории, как процессы.

Что касается осмысления конкретных и абстрактных понятий, то Дж. Лакофф неоднократно отмечает тенденцию к осмыслению более абстрактных сущностей в терминах более конкретных сущностей: «метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных или, по крайней мере, более структурированных сущностей» [Lakoff, 1993: 245]. Данное утверждение впоследствии получило своё развитие в «тезисе об однонаправленности метафорической проекции», выдвинутом в рамках когнитивного подхода. Согласно тезису «однонаправленности» знание в области источника всегда более конкретно, а знание в области цели – более абстрактно и менее определённо. Это положение «неоднократно оспаривалось различными исследователями, такими как С. Коулсон (1996), и подвергается пересмотру в настоящее время» [Чудинов, Будаев, 2007: 55].

Примером того, что конкретное понятие может служить как областью источника, так и областью цели, являются метафоры запаха (SMELL). С одной стороны, запах как один из основных способов познания мира человеком может выступать как идеальная область источника, как, например в метафоре SUSPICION IS SMELL: *I can smell trouble* [Kövecses, 2020: 29]. С другой стороны, концепт SMELL может выступать в качестве области цели, к примеру, в метафоре SMELL IS A SUBSTANCE: *The air was filled with a pervasive smell of chemicals* [Там же: 30].

Также, А.Н. Баранов утверждает, что в некоторых случаях в процессе метафорической проекции происходит не сколько «прояснение (структурирование) неясной целевой области», но её реструктурирование

[Баранов, 2004: 10]. Иначе говоря, существуют метафоры, не соответствующие тезису «однонаправленности», в которых не наблюдается чёткого соотношения конкретности и абстрактности области источника и области цели. В этой связи А.Н. Баранов приводит пример политической метафоры РОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ типа «дедушка Ленин», где концепт ДЕДУШКА не более конкретен, чем концепт ЛЕНИН [Там же].

Данное положение приобретает особую важность в рамках настоящего исследования метафорического представления профессии учителя (*teacher*), так как большинство концептуальных метафор, описывающих профессию учителя, попадают именно в категорию тех метафор, в которых происходит реструктурирование области цели. Рассмотрим, к примеру, древнеиндийскую концептуальную метафору УЧИТЕЛЬ – ЭТО КАПИТАН КОРАБЛЯ (санскр. – *карнадхара*). Нельзя сказать, что в представленной метафоре концепт КАПИТАН КОРАБЛЯ является более конкретным, чем концепт УЧИТЕЛЬ. Согласно А.Н. Баранову, в подобных случаях происходит «профилирование некоторых свойств источника, не представленных или скрытых в области цели», благодаря чему возникает новое знание [Баранов, 2004: 10]. Так, в данном примере высвечивается направляющая роль учителя в процессе обучения ученика, т.е. учитель-капитан показывает направление движения, а «гребёт» в этом направлении уже сам ученик.

Исходя из вышеизложенного, когнитивная функция метафоры многоаспектна, т.е. в одних случаях обретение нового знания происходит посредством осмысления абстрактного в терминах конкретного (структурирования области цели), а в других случаях – посредством осмысления определённых свойств конкретной сущности (изменения уже имеющейся структуры области цели, её реструктурирование). Таким образом, когнитивный подход к метафоре позволяет оценить её гносеологический потенциал в различных областях человеческой деятельности и применить его на практике в рамках исследования

метафорического представления профессии учителя (*teacher*) в англоязычном образовательном медиа-дискурсе.

1.2. Основные положения теории концептуальной метафоры

1.2.1. Виды концептуальных метафор

Итак, в рамках теории концептуальной метафоры во главе угла стоит исследование явления структурирования мира посредством метафоры, и, отталкиваясь от её когнитивной функции Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют структурные, ориентационные и онтологические метафоры.

Структурные метафоры являются особой категорией метафор, которые, как явствует из их названия, «структурируют повседневную деятельность человека» [Лакофф, Джонсон, 2004: 28]. Они определяют порядок и характер деятельности человека в рамках взаимодействия с осмысляемыми сущностями. Ярким примером структурной метафоры является концептуальная метафора TIME IS MONEY (время — это деньги. Дж. Лакофф и М. Джонсон (2004) приводят примеры следующих метафорических выражений, в которых представлен данный концепт:

- *You're wasting my time.*
- *This gadget will save you hours.*
- *I don't have the time to give you.*
- *How do you spend your time these days?* [Там же: 28]

Структурные метафоры определяют структуру мышления человека в отношении осмысляемой сущности, и как следствие, определяют взаимодействие человека с данной сущностью и принятие решений относительно неё. На примере вышеупомянутой концептуальной метафоры человек воспринимает время как ограниченный ресурс, как ценность, и, следовательно, как нечто, что можно потратить впустую или же инвестировать с пользой. Таким образом, концептуальная метафора TIME

IS MONEY побуждает человека принимать решения таким образом, чтобы «сэкономить» время или потратить его с наибольшей пользой.

Вслед за этим, структурные метафоры формируют повседневные практики, имеющие место в определённой культуре. Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, «метафора TIME IS MONEY выступает во многих облициях: как единица оплаты телефонных сообщений, почасовое жалование, плата за гостиничные номера, годовой бюджет, проценты по займам, выполнение общественных обязанностей, измеряемое потраченным на них временем» [Там же: 29]. Метафорический концепт TIME IS MONEY существует не во всех культурах, и, следовательно, подобные повседневные практики также не универсальны для всех культур.

Ориентационные метафоры в свою очередь представляют собой метафорические концепты, организующие целую систему концептов в рамках другой системы [Там же: 35]. В особенности данные метафоры организуют мышление в терминах ориентации в пространстве – они тесно связаны с такими категориями, как «верх-низ», «далеко-близко», «глубокий-мелкий» и т.п. Более поздние исследователи полагают, что данный вид метафор является «первичным», так как их область источника имеет структуру наиболее примитивных схем-образов [Grady, 1997]. В качестве одного из примеров ориентационной метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон (2004) приводят концептуальную метафору HAPPY IS UP; SAD IS DOWN (счастье соответствует верху; печаль – низу):

- *I'm feeling up.*
- *That boosted my spirits.*
- *He's really low these days.*
- *I fell into a depression.*
- *My spirits sank* [Там же: 35 – 36].

Исследователи полагают, что возникновение подобной метафоры объясняется следующим образом: «Склоненная поза человека обычно соотносится с печалью и депрессией, прямая поза – с позитивным

эмоциональным состоянием» [Там же: 36]. Ориентационные метафоры могут иметь множество физических и культурных оснований, но важное место в процессе метафоризации занимают схемы-образы, основанные на сенсомоторном опыте человека.

Третий тип метафор, выделенный Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, – онтологические метафоры, роль которых в познании мира заключается в том, что они позволяют «вычленять части опыта и обращаться с ними, как с единообразными дискретными сущностями или веществами» [Там же: 49]. Основу данных метафор составляет уже не опыт пространственной ориентации, а опыт обращения с материальными объектами. Цели, которым служат онтологические метафоры, довольно разнообразны, и разные их виды отвечают определённым целям. Дж. Лакофф и М. Джонсон приводят несколько примеров онтологических метафор, служащих таким целям, как: определение причин, определение целей и мотивация действий, количественная оценка, определение аспекта рассмотрения и т.д.

Таким образом, гносеологический потенциал метафоры не только реализуется различными способами, но и служит широкому спектру целей, стоящих перед человеком в познании мира.

1.2.2. Современные исследования процесса метафоризации

Как уже отмечалось ранее, в рамках когнитивного подхода большое внимание уделяется процессу метафоризации, и теория концептуальной метафоры представляет подробное описание данного когнитивного процесса. Краткое сущностное описание процесса метафоризации мы находим в определении Дж. Лакоффа и М. Джонсона, если сформулировать его с технической стороны: «Метафора – это ряд систематических соответствий между двумя структурами знаний (*experience*)» [Kövecses, 2020: 2]. Иными словами, по своей сути метафоризация заключается во взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры

«источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain). Непосредственно взаимодействие данных когнитивных структур называется метафорической проекцией (metaphorical mapping), которая происходит в процессе осмысления одного элемента области цели в терминах соответствующего элемента области цели. Также отмечается, что «метафорическая проекция может осуществляться не только между двумя отдельными элементами двух структур знаний, но и между целыми структурами концептуальных доменов» [Чудинов, Будаев, 2007: 54]. В качестве примера системы соответствий между двумя структурами знаний З. Кёвечеш приводит пример концептуальной метафоры ANGER IS FIRE, которая присутствует в ряде следующих метафорических выражений:

- *That kindled my ire.*
- *Those were inflammatory remarks.*
- *Smoke was coming out of his ears.*
- *She was burning with anger.*
- *He was spitting fire* [Kövecses, 2020: 3].

Из данных примеров можно вывести ряд метафорических проекций (соответствий): причина огня → причина гнева, разжигание огня → «разжигание» гнева, горящий предмет → человек в гневе, огонь → гнев, сила огня → сила гнева [Там же]. Так, данная концептуальная метафора является примером осуществления метафорической проекции между целыми когнитивными структурами.

Дж. Лакофф постулирует, что в процессе метафорической проекции в структуре области цели частично сохраняется структура источника. Данное утверждение получило название «гипотезы инвариантности» или «принципа инвариантности» [Lakoff, 1990: 54]. В качестве одного из примеров воспроизведения структуры области источника в области цели Дж. Лакофф приводит так называемые «образные метафоры», в которых одна картинка накладывается на другую [Lakoff, 1993: 228]. Например,

образная метафора реализуется в данном стихотворении из индийской традиции:

*Вот реки-женщины,
Опоясанные серебром рыбы,
Неспешно движутся,
Как влюблённые женщины
На рассвете, на исходе ночи
Вместе со своими возлюбленными* [Там же: 229].

Здесь структура образа медленной и плавной походки индийской женщины воспроизводится в структуре образа медленного и плавного течения реки. Образные метафоры устроены так же, как и любые другие метафоры – структура области источника отображается в структуре области цели, но в данном случае когнитивная структура источника и когнитивная структура цели являются обыденными ментальными образами (образ идущей женщины и образ текущей реки). Дж. Лакофф отмечает, что и в случаях, подобных вышеописанному, структура данных ментальных образов основана на структуре простых схем-образов [Там же: 230].

Отсюда следует, что ещё одно положение теории концептуальной метафоры заключается в том, что знание в области источника организовано в виде схем-образов (image-schemas) – относительно простых когнитивных структур, постоянно воспроизводящихся в процессе физического взаимодействия человека с действительностью [Lakoff, 1987, цит. по Баранов, 2004: 11]. Значение схем-образов довольно велико в рамках теории концептуальной метафоры и в рамках других исследований в рамках когнитивной лингвистики. Э. Додж и Дж. Лакофф считают, что представление схем-образов в языке является центральной особенностью структуры языка: они могут быть представлены как препозиции, постпозиции, глаголы, падеж, морфемы и т.д. [Dodge, Lakoff, 2005: 61]. Это ещё одно свидетельство того, что структура языка, как и концептуальная система, в которой человек мыслит, метафорична по своей природе.

Стоит отметить, что мнения исследователей расходятся относительно того, как когнитивные структуры представлены и организованы. Одним из направлений развития теории концептуальной метафоры, в которой метафоризация основана на взаимодействии структуры источника и структуры цели, стала теория блендинга, представленная М. Тернером и Ж. Фоконье [Turner, Fauconnier, 2002]. Данная теория предполагает существование нескольких ментальных пространств, участвующих в процессе метафоризации, вместо модели двух областей, описанной Дж. Лакоффом. Так, в метафоризации участвуют исходные пространства (их как минимум два – структура источника и структура цели – хотя их может быть больше двух), общее пространство и смешанное пространство (blended space) (см. Рисунок 1).

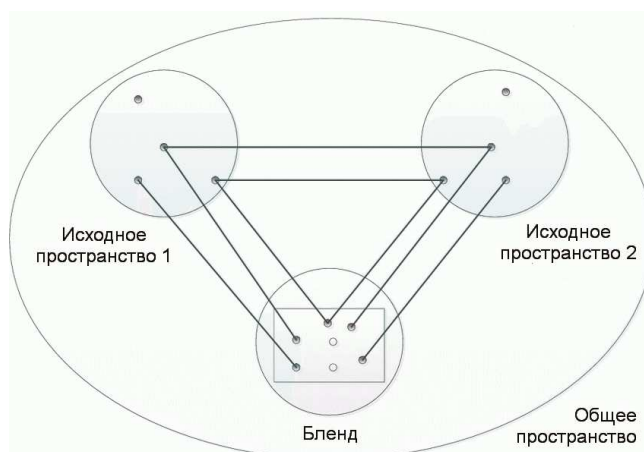


Рисунок 1. Ментальные пространства в теории блендинга

В результате метафоризации в смешанном пространстве «образуется качественно новая концептуальная структура, которая больше не зависит от исходных пространств и имеет собственный потенциал к дальнейшему развитию» [Чудинов, Будаев, 2007: 56]. Такая трактовка метафоры с позиции концептуальной интеграции раскрывает её динамический и креативный характер. М. Тернер и Ж. Фоконье углубленно рассматривают индивидуальные творческие метафоры, на примере которых ясно видно использование нескольких исходных пространств (больше двух). Пример бленда можно увидеть в политической метафоре «Если бы Клинтон был

Титаником, то утонул бы айсберг». А.П. Чудинов и Э.В. Будаев объясняют, что здесь происходит не только взаимодействие двух ментальных пространств, где президент Клинтон соотносится с Титаником, а политический скандал – с айсбергом, но и заимствование как структуры фрейма «Титаник», так и казуально-событийную структуру из сценария «Клинтон». Так, в бленде появляется новая структура: Титаник непотопляем, а айсберг может утонуть [Чудинов, Будаев, 2007: 57].

Бленд можно часто встретить в поэзии, где он служит риторическим целям автора, и потому М. Тернер и Ж. Фоконье называют бленд механизмом креативности [Turner, Fauconnier, 1999: 407]. Рассмотрим ещё один пример блендинга, взятый из поэмы А. Рич «Феноменология гнева»: *“white acetylene / ripples from my body / effortlessly released / perfectly trained / on the true enemy // raking his body down to the thread / of existence.”* [Rich, цит. по Gibbs, 1994]. Данный отрывок основан на концептуальной метафоре ANGER IS A HOT LIQUID. Поэтесса углубляет её, описывая горячую жидкость, как ацетилен, вырывающийся из тела. Ацетилен – опасное вещество, которое может серьёзно травмировать того, на кого оно направлено. Так, здесь происходит концептуальная интеграция структуры «ацетилен» с фреймом области источника метафоры ANGER IS A HOT LIQUID, и данный бленд является основой креативности и непредсказуемости представленного отрывка. Примеров блендинга в художественной литературе и подобных креативных текстах можно встретить множество, однако некоторые исследователи отмечают, что присутствие подобных метафор в реальном, «онлайновом» дискурсе меньше [Gibbs, 2009; Kövecses, 2020].

Обобщая вышеупомянутые теории процесса метафоризации, З. Кёвешеч систематизирует рассматриваемые в них концептуальные структуры – схемы-образы, области, фреймы и ментальные пространства – и располагает их по уровню схематичности (от более схематичной – схемы-

образа, к менее схематичной и наиболее концептуально богатой – ментальному пространству) (см. Рисунок 2):

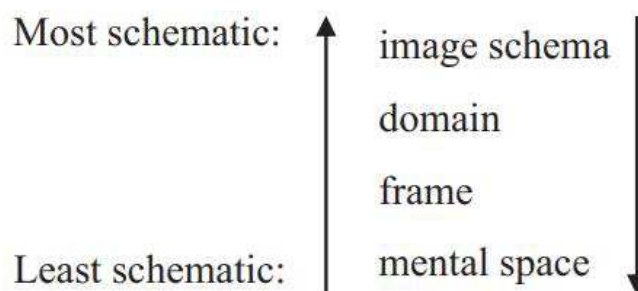


Рисунок 2. Расположение когнитивных структур по принципу схематичности

Согласно данному исследователю, те же когнитивные структуры можно рассматривать как включающие друг друга в такой последовательности (IC – схема-образ, DM – область, FR – фрейм, MS – ментальное пространство) (см. Рисунок 3):

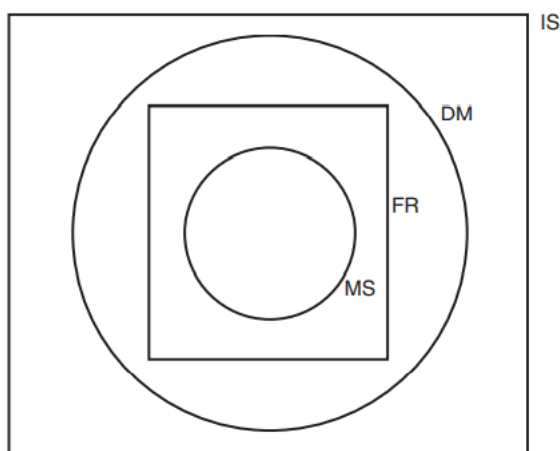


Рисунок 3. Иерархия когнитивных структур (З. Кёвечеш)

Из этой иерархии мы видим, что схемы-образы имеют отношение к более общему знанию, а ментальные пространства – к знанию более частному и специфицированному. Также З. Кёвечеш проводит между когнитивными структурами различие, заключающееся в том, что схемы-образы, области и фреймы хранятся в долговременной памяти, а ментальные

пространства – в «оперативной» памяти, действуя в «онлайновой» обработке информации [Kövecses, 2020: 52 – 55]. Таким образом, различные когнитивные структуры, участвующие в процессе метафоризации и описанные разными исследователями, образуют комплексную систему.

Итак, в отношении процесса метафоризации существует множество теорий, развивающих и дополняющих классическую теорию концептуальной метафоры и всесторонне освещающих метафоризацию как когнитивный процесс.

1.2.3. Системность и согласованность метафорических концептов

Другим положением, особенно важным для настоящего исследования, является системность метафорических концептов. В этой связи, Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают, что системность концептуальных метафор также проявляется в том, что метафора, «позволяющая нам осмыслить некоторый аспект одного концепта в терминах другого (например, интерпретировать спор как войну), с неизбежностью «затемняет» другие стороны этого концепта» [Лакофф, Джонсон, 2004: 31]. В этой же связи интересен пример М. Блэка с затемнённым стеклом: в то время как мы видим через линии звёзды, складывающиеся в структуру, мы не видим других звёзд.

В зависимости от того, какие свойства концепта высвечиваются, а какие – затемняются, концептуальные метафоры определённым образом структурируют нашу деятельность. К примеру, в концептуальной метафоре УЧИТЕЛЬ – ЭТО СКУЛЬПТОР высвечивается центральная (можно даже сказать – авторитарная) роль учителя в процессе обучения, который сам определяет, что именно он хочет «сформировать» из разума ученика и сам в первую очередь прилагает усилия для достижения поставленной цели. Затемняются же в данной метафоре межличностные взаимоотношения между учителем и учеником, а также личные усилия ученика в процессе обучения, в то время как в упоминаемой ранее метафоре УЧИТЕЛЬ – ЭТО

КАПИТАН КОРАБЛЯ, личные усилия ученика не затемняются (ученик «гребёт» в заданном направлении). И данные две метафоры, хоть и отмечающие центральную роль учителя в процессе обучения, будут структурировать процесс обучения по-разному. В первом случае учитель становится авторитарной фигурой, а во втором – направляющим и задействующим способности ученика в нужной сфере.

Ещё одним интересным и заслуживающим внимания положением теории концептуальной метафоры является то, что метафоры не являются изолированным явлением, как они рассматривались в рамках традиционного подхода. Метафоры могут согласовываться друг с другом и, более того, образовывать иерархические структуры, в которых «низшие» метафорические проекции наследуют структуру «высших» [Lakoff, 1993: 221]. Дж. Лакофф приводит пример трёхуровневой иерархии концептуальных метафор:

- Уровень 1: Метафора СОБЫТИЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО
- Уровень 2: ОСМЫСЛЕННАЯ ЖИЗНЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ
- Уровень 3: ЛЮБОВЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ, КАРЬЕРА – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ.

«Высшей» концептуальной метафорой в данном случае является СОБЫТИЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО (Event Structure Metaphor), в которую включены такие метафорические концепты, как: ИЗМЕНЕНИЯ – ЭТО ДВИЖЕНИЯ, СРЕДСТВА – ЭТО ДОРОГИ К ЦЕЛИ, ТРУДНОСТИ – ЭТО ПРЕПЯТСТВИЯ и т.д. «Низшие» метафоры наследуют структуру ДОЛГОВРЕМЕННАЯ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ. Также, Дж. Лакофф отмечает, что «высшие» концептуальные метафоры более распространены, чем метафоры низшего порядка. Метафора СОБЫТИЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО очень широко распространена и, возможно, универсальна, а метафоры для жизни, любви, карьеры, более ограничены культурно [Там же].

Таким образом, применимо к данному исследованию, концептуальные метафоры, описывающие профессию учителя (*teacher*), согласованы между собой в описании одного концепта – концепта школьного учителя. Данные метафоры высвечивают различные аспекты профессии учителя и, соответственно, структурируют образовательный процесс определённым образом.

1.3. Метафора как носитель культурной информации

Из последнего рассматриваемого нами положения о согласованности и иерархичности метафорических концептов становится ясно, что концептуальные метафоры не всегда являются универсальными – метафора СОБЫТИЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО скорее является уникальным случаем, будучи, возможно, универсальной. Исследователи отмечают, что довольно сложно ответить на вопрос, есть ли вообще универсальные метафорические концепты, т.к. необходимо изучить все 7111 [Ethnologue.com] языков мира и проникнуть в метафорическое мышление разных культур, что за пределами нашего опыта. Но тем не менее, существуют такие метафоры как ВРЕМЯ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО, которая встречается в таких разноструктурных языках, как английский, китайский, хинди и сесуто [Kövecses, 2010: 198]. Несомненно, большинство метафорических концептов, особенно т.н. «сложных» метафор (см. Grady, 1997), таких как ТЕОРИИ – ЭТО ЗДАНИЯ, так или иначе, ограничены культурно. Ранее был приведён пример метафоры КАРЬЕРА – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ / КАРЬЕРА – ЭТО ЛЕСТНИЦА, которая также культурно специфична – она встречается далеко не во всех культурах, и это подтверждается многочисленными исследованиями.

Исходя из этого, можно говорить об антропометричности метафоры, т.к. метафоры создаются на основе сугубо индивидуального опыта лингвокультурного общества или отдельного человека. В.Н. Телия

утверждает, что сущность метафоры состоит в том, что «сам выбор того или иного основания для метафоры связан со способностью человека соизмерять всё новое для него по своему образу и подобию или же по пространственно воспринимаемым объектам, с которыми человек имеет дело в практической деятельности, в жизненном опыте» [Телия 1996: 136]. Также, Дж. Лакофф и М. Джонсон считают, что основания для метафор проистекают из трёх концептуальных структур: 1) область «физического», т.е. понимание того, что существует независимо от нас; 2) культура; 3) интеллектуальная деятельность [Лакофф, Джонсон, цит. по Режабек, Филатова, 2010: 221]. Иначе говоря, ментефакт, взятый из одной из вышеназванных областей, может стать областью источника для метафоры и структурировать другую область в своих терминах, и все три области – антропометричны.

Метафорические концепты, основанные на культурном опыте, имеют особую ценность, т.к. они раскрывают национально-культурную специфику мировидения, и данная особенность метафор привлекает внимание исследователей. Существует множество работ в данном русле, направленных на выявление универсального и культурно-специфического в метафоре, таких как Z. Kövecses “Metaphor in Culture” [Kövecses, 2005], Fr. Boers “Applied Linguistics: Prospectives on Cross-cultural Variation in Conceptual Metaphors” [Boers, 2003] и др. Изучаются также особенности и формы манифестации культурной специфики метафор в тексте. Так, Л.А. Козлова выделяет несколько способов манифестации национально-культурной специфики метафор. Первый – метафорическая насыщенность текста, связанная с особенностями этностиля коммуникации. Известно, что устная и письменная речь народов Ближнего Востока отличается большей степенью экспрессивности в сравнении с прозаической и точной речью англичан или американцев. Следовательно, тексты восточных культур будут отличаться более высокой степенью метафоричности [Козлова, 2015: 42]. Второй – это те образы сознания, которые служат в качестве области-

источника метафоры [Там же], иначе говоря, те реалии культуры, которые становятся основанием для метафоры, как об этом было сказано выше. К примеру, возьмём рассматриваемую ранее метафору УЧИТЕЛЬ – ЭТО КАПИТАН КОРАБЛЯ. Естественно, что данная метафора, отмеченная нами в индийской культуре, также несёт в себе культурную специфику, поскольку подобная метафора могла возникнуть только в той культуре, в которой мореходство является важной частью культурного бытия. Для народа, исторически не имеющего выхода к морю и крупным рекам такая метафора оказалась бы нерелевантной, т.к. сама реалья, послужившая областью источника для данной метафоры, попросту не присутствует явно в жизни представителей такой культуры и не входит в сферу их практического опыта. Далее, Л.А. Козлова отмечает, что «область-цель метафор также может отличаться национально-культурной спецификой, состоящей в том, что в разных культурах прослеживается различие в тех областях, которые наиболее часто служат объектами метафорической репрезентации» [Там же: 44]. Приводится пример отличающейся особой любовью к еде французской культуры, в которой очень распространена гастрономическая метафора, и еда служит как областью источника, так и областью цели. Стоит также отметить, что подобная специфика существует не только в кросс-культурном измерении, но и внутри одной культуры, т.к. культура – неоднородное явление. В связи с этим выделяются следующие измерения специфики метафоры внутри одной культуры: социальное измерение (например, молодёжь и пожилые люди), региональное измерение, измерение стиля, измерение субкультуры и индивидуальное измерение [Kövecses, 2010: 209 – 210]. Таким образом, метафоры могут быть специфичны в кросс-культурном масштабе или же в рамках отдельной культуры.

Из вышесказанного следует, что метафора является важнейшим носителем культурной информации, и изучая структуру метафорических концептов в отдельной культуре возможно проникнуть в бытие этой

культуры, понять характерное для неё мировидение и её фундаментальные ценности.

Ещё одним положением, заслуживающим внимание в рамках культурной ценности метафоры, является рассмотренная ранее способность метафоры структурировать жизнь и деятельность человека или общества, или же отдельный аспект этой деятельности. Так, Дж. Лакофф приводит пример метафоры СПОР – ЭТО ВОЙНА, которая структурирует спор как вид человеческой деятельности – в культуре, в которой присутствует такая метафора, спор направлен на то, чтобы *победить* оппонента и *разбить* все его аргументы. Затем Дж. Лакофф описывает воображаемую культуру, в которой присутствовал бы метафорический концепт СПОР – ЭТО ТАНЕЦ. Из этого следует, что в такой культуре цель спора была бы другой – продемонстрировать своё мастерство в построении аргументов, создать «красивую» дискуссию. Но другая культура будет воспринимать их действия не как спор, а как нечто иное [Лакофф, Джонсон, 2004: 26 – 27].

Точно таким же образом с помощью концептуальных метафор структурируются и другие сферы культурной жизнедеятельности, такие как, например, образование. Очевидно, что в разных культурах роль учителя и ученика в образовательном процессе, отношение к профессии учителя и его отношения с учениками будут различаться. К примеру, ранее было сказано, что концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – ЭТО СКУЛЬПТОР высвечивает авторитарную роль учителя в процессе обучения, и в той культуре, в которой распространена такая метафора, авторитарный метод преподавания может быть эффективным, но в культуре менее склонной к авторитаризму действия и методы такого учителя вряд ли будут восприняты адекватно. Исходя из этого, данное положение приобретает особую важность в контексте межкультурной коммуникации – те метафоры, которые структурируют нашу деятельность в рамках нашей культуры не всегда будут применимы в рамках чужой культуры, и изучение концептуальных

метафор чужой культуры может дать нам понимание как строить свою деятельность, находясь в ней, чтобы коммуникация была успешной.

Итак, из всего вышеизложенного становится ясно, что метафора антропометрична, и она выступает и как аккумулятор важнейшей культурной информации, и как проводник в чужую культуру, и также как практическое руководство к деятельности в межкультурном общении.

1.4. Медиа-дискурс: понятие и характерные черты

Несомненно, дискурс является сложным и многогранным явлением, в связи с чем исследователи принимают то определение данного понятия, которое наилучшим образом согласуется с целями их научной работы. Так, Л. Кэмерон в начале своей работы определяет дискурс как «любое использование языка» [Cameron, 2003: 3], которое всегда имеет место в специфическом контексте, в котором оно возникает и обретает смысл, а также совершается определёнными людьми. Уточняя данное определение, автор далее объясняет сущность дискурса – «говорить и мыслить в процессе интеракции (talking-and-thinking-in-interaction)» [Там же: 42], сравнивая дискурс с динамической и нелинейной сложной системой, в которой каждый индивид-участник привносит в дискурс взаимосвязанные системы языка, знания, понимания, ценностей и т.п. В данном случае Л. Кэмерон делает акцент на процессе «онлайнового» взаимодействия участников коммуникации и взаимодействия их «ментальных ресурсных систем» как собственно дискурса, что соотносится с особенностями конкретного исследования автора, сосредоточенного в большей степени на «онлайновом» межличностном общении учеников и учителей в учебном классе (classroom discourse). При этом выносятся за скобки те разновидности «использования языка», в которых такое онлайновое взаимодействие «ментальных ресурсных систем» участников коммуникации невозможно.

С другой стороны, в других определениях дискурса присутствует больший акцент на тексте. Рассмотрим трактовку понятия «дискурс» в Лингвистическом энциклопедическом словаре (далее – ЛЭС): ««ДИСКУРС (от франц. discours - речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания. <...> Одной своей стороной Д. обращен к прагматич. ситуации, к-рая привлекается для определения связности Д., его коммуникативной адекватности, для выяснения его импликаций и пресуппозиций, для его интерпретации <...> Другой своей стороной Д. обращен к ментальным процессам участников коммуникации: этнографич., психологич. и социокультурным правилам и стратегиям порождения и понимания речи в тех или других условиях» [ЛЭС 1990: 136 – 137]. Здесь, напротив, понятие дискурса сводится к одной его стороне – тексту, обусловленному различными факторами, в то время как речевая деятельность как другая его сторона практически не принимается во внимание.

В этих двух случаях просматриваются два подхода к определению понятия «дискурс» из названных Д. Шифрин: функциональный подход, в котором дискурс понимается как «любое использование языка», и подход формально ориентированной лингвистики, определяющий дискурс как произведение, превышающее по объёму предложение (т.е. текст, что мы находим в определении Лингвистического энциклопедического словаря) [Shiffrin, 1994: 22].

Стоит отметить одну особенность данных подходов: «В обоих случаях происходит в той или иной степени элиминация третьего элемента, необходимого для адекватного определения дискурса – субъекта» [Манаенко, 2011: 86]. Субъект здесь превращается в функцию порождения дискурса, в то время как субъект является личностью, представителем

определённой культуры, обладающий индивидуальными особенностями. Так, учитывая субъект и достижения когнитивной лингвистики можно дополнить определение дискурса так: дискурс – это общепринятый тип когнитивно-коммуникативного поведения человека [Там же: 91].

Исходя из этого, можно отметить, что у дискурса есть два плана выражения, которые выделяет В.В. Красных. Первый – лингвистический – связан с языком и проявляется в используемых языковых средствах, где дискурс предстаёт как некий итоговый результат, совокупность порождённых текстов. Второй – лингвокогнитивный – связан с языковым сознанием и обуславливает выбор языковых средств. Дискурс здесь проявляется как процесс [Красных, цит. по Режабек, Филатова, 2010: 244].

С вышесказанным согласуется следующее определение дискурса: дискурс – это «такая форма использования языка в реальном (текущем) времени, которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или его образа) с помощью его детального языкового описания и является в целом частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями ее осуществления и, конечно же, ее целями» [Кубрякова, 2004: 525].

Согласно В.И. Карасику, существуют разные виды дискурса, которые можно свести к двум типам: персональный (лично-ориентированный) и институциональный. Институциональный дискурс представляет собой «специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [Карасик, 2002: 12]. В современном социуме представляется возможным выделить следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический, а также медиа-дискурс [Карасик, 2002].

Что касается медиа-дискурса, то согласно Е.А. Кожемякину существует как минимум два подхода к его определению. Первый подход подразумевает понимание медиа-дискурса как «специфического типа речемыслительной деятельности, характерного исключительно для информационного поля масс-медиа» [Кожемякин, 2010: 16]. В рамках данного подхода следует разделять медиа-дискурс и другие самостоятельные виды дискурса: религиозный, научный и т.п. Другой подход заключается в том, что медиа-дискурс определяется как «любой вид дискурса, реализуемый в поле массовой коммуникации, продуцируемый СМИ» [Там же]. Здесь же представляется возможным говорить о научном, политическом, образовательном медиа-дискурсе.

В рамках данного исследования мы придерживаемся второго подхода, и, следовательно, можем выделить также образовательный или педагогический медиа-дискурс, к которому имеет отношение большая часть текстов, на материале которых проводится данное исследование. Соответственно, мы рассматриваем образовательный медиа-дискурс как разновидность медиа-дискурса, речемыслительную деятельность, реализуемую в медийном пространстве и сфокусированную на тематике образования и педагогики.

Как отдельный тип дискурса, медиа-дискурс, так же, как и включённый в него образовательный медиа-дискурс, обладает рядом специфических характеристик. Медиа-дискурс может быть описан как институциональный дискурс, т.е. «общение в рамках статусно-ролевых отношений, речевое взаимодействие представителей социальных групп/институтов друг с другом» [Карасик, 2002: 245]. Согласно В.И. Карасику, институциональный дискурс описывается по следующей схеме: типовые участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы [Там же: 189]. Типовыми участниками медиа-дискурса являются автор (блоггер, журналист и др.) и читатель/зритель. Возможные цели медиа-дискурса включают в себя

описание действительности, её интерпретация и оценка, регулирование деятельности адресатов, воздействие на их сознание, прогнозирование положения дел и так далее [Кожемякин, 2010: 18]. Естественно, что главные и второстепенные цели медиа-дискурса варьируются в зависимости от жанра. Медиа-дискурс отличается тематически и функционально широкой жанровой разновидностью. Исследователь англоязычных медиатекстов Т.Г. Добросклонская выделяет следующие жанры текстов массовой информации:

- 1) новости (news), реализующие прежде всего функцию сообщения;
- 2) информационно-аналитические тексты (analysis, opinion, comment), представляющие расширенный вариант новостного текста, отличающийся наличием комментария автора, выражением мнения и оценки;
- 3) статьи проблемного характера (features / feature articles), связанные с текущими событиями или посвященные устойчивым медиа-темам;
- 4) рекламные тексты, реализующие, прежде всего, функцию воздействия [Добросклонская, 2005: 65].

Согласно используемым каналам передачи информации, исследуемый медиа-дискурс относится к письменному дискурсу, и, в связи с этим, имеет ряд особенностей. Во-первых, в данном типе дискурса процесс порождения и понимания не синхронизированы. Вторая особенность, связанная с первой, заключается в том, что контакт между адресантом и адресатом отсутствует [Режабек, Филатова, 2010: 246]. Медиа-дискурс характеризуется дистантностью в коммуникации между адресантом и адресатом и при этом текст (например, заметка в учительской газете) адресован не конкретному лицу, а обобщённому прогнозируемому адресату (учителям-подписчикам интернет-издания, которых адресант не знает лично).

Также следует упомянуть признаки медиа-дискурса указанные Н.Ф. Алефиренко, который отмечает, что медиадискурс следует

рассматривать как «социальную деятельность, в рамках которой ведущую роль играют когнитивные образования, фокусирующие в себе различные аспекты внутреннего мира языковой личности» [Алефиренко, 2009: 30].

В этой перспективе медиа-дискурс обладает следующими чертами:

1) означаемое в медиа-дискурсе асимметрично означаемому в силу того, что структура медиа-дискурса многопланова, на её разных уровнях происходит когнитивная обработка информации всеми её участниками;

2) медиа-дискурс образует семантическое единство и представляет собой лингвокультурное образование;

3) медиа-дискурс сочетает в себе социальное и интроспективное [Алефиренко, 2016: 50 – 54].

Исходя из данных признаков можно заключить, что благодаря лингвокультурному, социальному, метакогнитивному аспектам медиа-дискурса становится возможным с разных сторон изучить, как субъекты дискурса осмысляют тот или иной предмет, явление, событие и процесс, как, например учитель, ученик, образование и т.п.

Таким образом, медиа-дискурс в данном исследовании понимается как метакогнитивное лингвистическое образование, как результат в виде письменных текстов, на материале которых проводится данное исследование, и в то же время как процесс, имеющий в качестве субъекта личность, обладающую индивидуальным специфическим когнитивным стилем и «ментальными ресурсными системами», которые субъект вкладывает в дискурс.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Изложенные в данной главе теоретические основы изучения концептуальных метафор позволяют заключить, что с точки зрения когнитивного подхода метафора обладает следующими онтологическими свойствами:

1) метафора является не просто средством языковой выразительности, но свойством мышления: вся концептуальная система, в которой человек мыслит и действует, метафорична по своей природе, и локус процесса метафоризации всецело находится на когнитивном плане;

2) метафора – инструмент познания мира. Она позволяет осмыслять объекты и явления действительности и взаимодействовать с ними как с дискретными сущностями, а также структурирует деятельность человека;

3) метафорические концепты системны. Они способны затемнять и скрывать одну сторону объекта или явления, при этом высвечивая другую;

4) метафоры способны образовывать иерархические структуры, в основе которых лежат т.н. «первичные» метафоры, из которых составляются метафоры более сложные;

5) метафора антропометрична. Основанием для метафоры является индивидуальный опыт человека, в том числе и культурный. Следовательно, метафора – важнейший носитель культурной информации.

Медиа-дискурс, на материале которого проводится данное исследование, понимается нами как реализуемая в медийном пространстве речемыслительная деятельность, субъектом которой является личность, обладающая индивидуальными когнитивными и лингвокультурными особенностями. Так, медиа-дискурс представляет благодатную почву для изучения метафорического осмысления того или иного предмета или явления представителями определённой культуры.

Таким образом, исследование метафорического представления учителя и ученика в англоязычном образовательном медиа-дискурсе

позволит понять, каким образом представители данной культуры осмысляют профессию учителя и каким образом метафорические концепты, связанные с этой профессией, структурируют образовательный процесс.

ГЛАВА 2. ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ

2.1. Основные конститутивные признаки концептов TEACHER и STUDENT

Прежде чем перейти непосредственно к анализу концептуальных метафор, описывающих учителя и ученика, необходимо обозначить общие существенные признаки, которые составляют концепты TEACHER и STUDENT. Конституирующие признаки концепта как правило представлены в словарных дефинициях слов, обозначающих данный концепт. Так, для выделения существенных признаков для TEACHER и STUDENT, необходимо проанализировать словарные дефиниции понятий “teacher” и “student”.

Рассмотрим несколько словарных определений понятия “teacher”:

- TEACHER – one that teaches, especially: one whose occupation is to instruct. (Merriam-Webster Dictionary)
- TEACHER – someone whose job is to teach in a school or college; a person who instructs or trains others, esp. in a school. (Cambridge Dictionary)
- TEACHER – a person who teaches, usually as a job at a school or similar institution. (Collins Dictionary)

Исходя из вышеназванных определений, среди сущностных признаков, составляющих концепт TEACHER, можно назвать следующее: деятельность – обучение других, профессиональная деятельность, место – образовательное учреждение, в особенности школа. Таким образом, концепт TEACHER тесно связан именно с профессией учителя в школе. Соответственно, в рамках данного исследования мы понимаем TEACHER как профессию прежде всего школьного учителя. Следовательно, из круга нашего исследования выпадают воспитатели в детских садах и т.д.

Также рассмотрим некоторые определения понятия “student”:

STUDENT – 1) LEARNER, especially: one who attends a school; 2) one who studies: an attentive and systematic observer. (Merriam-Webster Dictionary)

STUDENT – 1) a person who is studying at a university or college; 2) a child who is studying at a secondary school; 3) a person who makes a thorough study of a subject. (Collins Dictionary)

STUDENT – 1) a person who is learning at a college or university; 2) someone who is learning at a school; 3) someone who is a student of a particular subject is very interested in it. (Cambridge Dictionary)

Отсюда можно выделить следующие конститутивные признаки концепта STUDENT: деятельность – обучение, т.е. получение знаний и компетенций, а также посещение образовательного учреждения (школа, колледж, университет). Также среди признаков указывается интерес обучающегося к предмету обучения. Так, в рамках данного исследования мы понимаем STUDENT прежде всего как учащегося в образовательном учреждении, таком как школа.

Таким образом, выявленные сущностные признаки концептов TEACHER и STUDENT определяют дальнейший отбор материала для данного исследования: в первичный фокус исследования попадает тот сегмент медиа-дискурса, который затрагивает обучение в школе, так как школа прежде всего объединяет понятия TEACHER и STUDENT. Также в область нашего исследования могут попадать тексты, предметом которых является обучение в колледже или другом похожем на школу учреждении, поскольку они также охвачены вышеприведёнными словарными определениями. Иначе говоря, сегмент медиа-дискурса, попадающий в круг исследования, развивается вокруг концепта учебного класса (classroom), и его предметной областью является образовательный процесс.

2.2 Языковые особенности метафорической репрезентации ученика и учителя

2.2.1 Анализ языковых особенностей метафорического представления учителя

На основе анализа 108 текстов медиа-дискурса (статей из интернет-медиа, учительских блогов, новостных сайтов) был выделен ряд концептуальных метафор, описывающих профессию учителя (teacher). Прежде чем рассматривать каждую метафору в отдельности, необходимо отметить одну общую для всех метафор характеристику, а именно конкретность/абстрактность концептов области цели и области источника. Как уже было упомянуто в предыдущей главе, концепт TEACHER, как и STUDENT, являющиеся областью цели для всех концептуальных метафор, описывающих учителя или ученика, являются конкретными концептами. Краткая характеристика такого концепта была также дана выше М. Данеси: «референт конкретного концепта можно продемонстрировать или наблюдать непосредственно» [Danesi, 2007: 227]. Такой концепт формируется на основе личного чувственного опыта каждого человека: концепт TEACHER составляет опыт соприкосновения с учителями. И так как метафора является средством познания, обретения более конкретного знания, конкретные концепты не осмысляются с помощью абстрактных, т.к. последние более сложны в определении. Из этого следует, что какой бы концепт ни становился областью источника в случае метафор, описывающих профессию учителя, он будет также конкретным. В данном случае происходит профилирование свойств источника, что объяснялось в первой главе. Из этого следует, что в языке профессия учителя будет метафорически репрезентирована лексемами, семантически указывающими на конкретные (не абстрактные) явления или виды деятельности.

В результате проведённого исследования было установлено, что профессия учителя за редким исключением метафорически представлена

лексемами, указывающими на различные профессии или виды деятельности человека.

Рассмотрим наиболее распространённые концептуальные метафоры, выделенные на основе анализа практического материала.

Первый метафорический концепт, выделенный в рамках данного исследования, – TEACHER IS A GARDENER. Приведём некоторые примеры:

- *I want my classroom to be the place where the pupils can flourish and grow. (The Guardian. 19.08.2012)*
- *The key to preserving (not creating) intrinsic motivation is to nurture students to move to the next level. (Edutopia. 05.01.2018)*
- *The best of teachers simply enjoy the service: Knowing that one has contributed to the growth of others is an end in itself. (Joe Waldron, billiards.colostate.edu)*
- *It is equally rewarding to see them grow academically. Part of the love I show to my students is giving them a sound education and when my efforts come to fruition it brings me great joy. (robinson.dawsoncountyschools.org)*

В данном случае профессия учителя осмысляется через профессию или род деятельности садовника (GARDENER), задача которого способствовать росту растений в саду, которые затем расцветают и приносят плоды. Помимо создания условий для «роста» учащегося, учитель также контролирует этот рост:

- *That's because this process of curiosity, and the resulting tinkering and ideation, is how you get those little "hands" inside someone's mind moving about, adding knowledge here and there, and trimming it, too. (Edutopia. 23.09.2014)*

Также приведём краткую характеристику вышеописанной концептуальной метафоры по образцу описания метафор на ресурсе MetaNet (<https://metaphor.icsi.berkeley.edu/>): (см. Таблица 1)

Таблица 1. Характеристика метафоры TEACHER IS A GARDENER

Metaphor	TEACHER IS A GARDENER
Source domain	Gardening
Target domain	Teaching
Mappings	<p>teacher <= garden_caretaker teacher's_workplace <= garden people_being_taught <= garden_plants effect_of_teaching <= growth teaching_x-schema <= growth_control_x-schema</p>
Metaphorical entailments	<p>1) Target entailment: teacher makes students develop; Source inference: gardener makes plants grow. 2) Target entailment: teacher controls students' academic development; Source inference: gardener controls plants' growth.</p>
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex, Entailed
Related metaphors	<p>CLASSROOM IS A GARDEN, STUDENT IS A PLANT, DEVELOPING AN ATTRIBUTE IS CULTIVATION</p>

Другая достаточно распространённая концептуальная метафора – TEACHER IS A TOUR GUIDE. Она связана с таким метафорическим концептом как LEARNING IS A JOURNEY. В современном английском языке процесс обучения, как и многие другие процессы (например, карьера), осмысляются как путешествие. Соответственно, учитель – это гид или проводник, который указывает направление учащемуся:

- *The day-to-day job of a teacher, rather than broadcasting content, is becoming one of designing and guiding students through engaging learning opportunities. (Edutopia. 01.07.1997)*
- *The teacher leads the student through interesting new concepts, places and ideas. (helpfulprofessor.com)*

Также задача гида (GUIDE) заключается в том, чтобы помочь участникам экскурсии заметить и оценить то, что находится вокруг них. Так осмысливается ещё одна составляющая профессиональной деятельности учителя – помогать учащемуся выделить главное из всей информации и открыть что-то новое для себя:

- *As teachers, we help students see what is mesmerizing in the world.*
(teachhub.com)

Описание метафоры TEACHER IS A TOUR GUIDE также приведено ниже (см. Таблица 2):

Таблица 2. Характеристика метафоры TEACHER IS A TOUR GUIDE

Metaphor	TEACHER IS A TOUR GUIDE
Source domain	Guidance
Target domain	Teaching
Mappings	teaching <= leading_the_way teacher's_curriculum <= path people_being_taught <= tourists (or travelers) knowledge_being_taught <= sights
Metaphorical entailments	1) Target entailment: teacher guides students through the curriculum; Source inference: tour guide leads the way. 2) Target entailment: teacher gives knowledge to students; Source inference: tour guide shows sights to tourists.
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex, Entailed
Related metaphors	LEARNING IS A JOURNEY, STUDENT IS A TRAVELLER

Рассмотрим следующую концептуальную метафору – TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER. Данная метафора в свою очередь имеет тесную связь с метафорой BRAIN IS A MUSCLE. Рассмотрим также несколько примеров:

- *Teachers know how to determine where their students are and how to engage their mental muscles to grow throughout the course of the year. (teachhub.com)*
- *Do you have any fun ways to keep your students' brains fit? (teachhub.com)*
- *One way teachers are accomplishing this is by having students exercise their brains via various classroom activities. (teachhub.com)*

Также, данный метафорический концепт высвечивает такой аспект профессии учителя как мотивация учащихся для достижения поставленных ими целей, что также составляет задачу спортивного тренера (PHYSICAL TRAINER):

- *Push students to achieve higher standards and they will eventually get there – and along the way, offer lots of praise. (thoughtco.com)*

Полная характеристика вышеописанной метафоры представлена ниже (см. Таблица 3):

Таблица 3. Характеристика метафоры TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER

Metaphor	TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER
Source domain	Physical training
Target domain	Teaching
Mappings	teaching_x-schema <= training_x-schema people_being_taught <= athletes effect_of_teaching <= muscle_growth

Metaphorical entailments	<p>1) Target entailment: teacher makes students develop; Source inference: physical trainer makes athletes' muscles grow.</p> <p>2) Target entailment: teacher motivates students to achieve their academic goals; Source inference: physical trainer pushes athletes to achieve their goals in sports.</p> <p>3) Target entailment: teacher keeps students alert; Source inference: physical trainer keeps athletes' bodies fit.</p>
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex, Entailed
Related metaphors	BRAIN IS A MUSCLE

Следующая распространённая концептуальная метафора уже была упомянута в тексте первой главы – TEACHER IS A SCULPTOR:

- *They mould the character and personality of the student. They influence the formative years of the students.* (medium.com, 30.03.2019)
- *Nathan Stevens dreamed of being an educator so that he could one day lead and mold young minds_in the classroom.* (cui.edu)
- *I consider the potential I have to shape or bias the attitudes and opinions of my students.* (educationworld.com.)

Это ещё один выделенный по итогам исследования метафорический концепт, в котором профессия *teacher* осмысляется с помощью другой профессии или рода деятельности – скульптуры. Скульптор внешними усилиями изменяет объект, формирует его. Так, учитель здесь понимается как тот, кто формирует образ мыслей, личность учащегося и т.д. Более того, учитель своей деятельностью формирует общество:

- *The role of the teacher is shaping the future of the world* (edtechnology.co.uk)

- *Together, we're paying homage to the teachers that have played such an integral part in shaping our lives, and to their importance in shaping the next generation of educators. (teach.com)*
- *Your role as a teacher is to mold the future by influencing students' views and understanding. (Teachers of Tomorrow. 31.01.2017)*

Описание метафоры TEACHER IS A SCULPTOR приведено в таблице ниже (см. Таблица 4):

Таблица 4. Характеристика метафоры TEACHER IS A SCULPTOR

Metaphor	TEACHER IS A SCULPTOR
Source domain	Sculpting
Target domain	Teaching
Mappings	people_being_taught <= sculptor's_materials teaching_x-schema <= sculpting_x-schema teacher's_goal <= desired_shape effect_of_teaching <= change_of_shape
Metaphorical entailments	1) Target entailment: teacher influences the mind of students; Source inference: sculptor shapes the material. 2) Target entailment: teacher knows what competences to develop in students; Source inference: sculptor imagines the desired shape.
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex

Другая достойная внимания концептуальная метафора, где концепт TEACHER осмыслен посредством другой профессии – TEACHER IS A SCAFFOLDER. Концепт области источника взят из сферы строительства – задача монтажника строительных лесов (SCAFFOLDER) заключается в том, чтобы дать строящемуся зданию поддерживающую конструкцию то тех пор пока здание не будет стоять без поддержки. Так осмысляется следующий

аспект профессии учителя давать «структуру» и «инструменты» учащемуся, содействуя учащемуся и поддерживая его в его академическом росте:

- *This will help you to tailor strategies aimed at helping them to harness their strengths and to overcome their weaknesses.* (Future Educators. 22.01.2020)
- *You can scaffold your tech tools, too, according to high school teacher Ian Kelleher.* (Edutopia. 12.03.2021)
- *The constructivist teacher provides tools such as problem-solving and inquiry-based learning activities with which students formulate and test their ideas.* (thirteen.org)

Характеризуя данный метафорический концепт с точки зрения обучения языку, исследователи Р. Оксфорд, С. Томлинсон и др. отмечают, что метафора TEACHER IS A SCAFFOLDER также несёт в себе идею того, что учитель даёт ученику то, что ему в целом понятно, но немного выше его нынешнего уровня знаний (например, текст на иностранном языке, в котором есть несколько незнакомых учащемуся слов). Таким образом, ученик преодолевает свой уровень, но не перегружается [Oxford et al., 1998: 34].

Характеристика метафоры TEACHER IS A SCAFFOLDER дана ниже (см. Таблица 5):

Таблица 5. Характеристика метафоры TEACHER IS A SCAFFOLDER

Metaphor	TEACHER IS A SCAFFOLDER
Source domain	Scaffolding
Target domain	Teaching
Mappings	teaching_x-schema <= scaffolding_x-schema people_being_taught <= scaffolded_structures teacher's_assistance <= scaffolds teaching_techniques <= scaffolder's_tools

Metaphorical entailments	<p>1) Target entailment: student needs teacher's assistance while he/she is not experienced enough; Source inference: structure needs scaffolds while it cannot stand on its own.</p> <p>2) Target entailment: teacher provides student with necessary materials and instructions; Source inference: scaffolder provides tools.</p>
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex, Entailed

В ходе нашего исследования была также выделена ещё одна концептуальная метафора, которая на данный момент не используется широко, но заслуживает внимания, так как она несколько выделяется в ряду вышеперечисленных метафор – TEACHER IS A CONDUIT. В данном случае референт концепта области источника не человек той или иной профессии, а неодушевлённый объект. Метафорический концепт TEACHER IS A CONDUIT содержит в себе идею того, что учитель является каналом, через который ученик «наполняется» информацией:

- *Jean Piaget watched children develop very closely in the mid-20th century, and he realized that they weren't passively internalizing knowledge.* (Edutopia. 23.09.2014)
- *The classroom is no longer a place where the teacher (“expert”) pours knowledge into passive students* (ucdoer.ie)

Данная метафора высвечивает функцию учителя (*teacher*), заключающуюся в *передаче* знания:

- *In the same way, teachers occupy the role of “master” – possessing a wealth of experience and knowledge – that they attempt to pass on to the next generation.* (teachhub.com)
- *Broadly speaking, the function of teachers is to help students learn by imparting knowledge to them and by setting up a situation in which students can and will learn effectively.* (britannica.com)

- *What this model represents is a steady, progressive transfer of knowledge and responsibility from the teacher to the students.*
(teachhub.com)

Характеристика вышеназванной метафоры приведена в таблице (см. Таблица 6):

Таблица 6. Характеристика метафоры TEACHER IS A CONDUIT

Metaphor	TEACHER IS A CONDUIT
Mappings	giving_knowledge <= transferring_liquid
Metaphorical entailments	1) Target entailment: teacher gives knowledge to students; Source inference: conduit transfers liquid to a container.
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	General
Related metaphor	STUDENT IS A CONTAINER

Причиной того, почему метафорический концепт TEACHER IS A CONDUIT не так распространён, как другие упомянутые метафоры, возможно, является то, что в условиях легкодоступности информации учитель (*teacher*) уже не является для учащегося основным «каналом» её передачи.

В ходе анализа всех представленных выше метафорических выражений было отмечено, что в случае метафорического представления учителя заметной языковой особенностью метафорической репрезентации учителя является то, что с точки зрения формальной семантики и структуры концептуальные метафоры в англоязычном образовательном медиа-дискурсе в чаще всего являются предикатными, т.е. метафорами, имплицитно указывающими на признаки объекта осмысления и реализованные посредством предиката: *they weren't passively internalizing*

knowledge; your role as a teacher is to mold the future, the role of the teacher is shaping the future и т.д. Большая часть (97%) лексем, указывающих на область источника, относятся к глаголам или глагольным формам. С одной стороны, данное явление можно объяснить тем, что, как отмечают многие исследователи, глаголы чаще используются метафорически, чем существительные (Cameron 2003; Deignan 2005; Sullivan 2009; Steen et al. 2010). Поэтому при рассмотрении метафорических выражений, относящихся к практически любой метафоре (возможно, за исключением ориентационных), глаголы будут представлять значительную часть лексем, указывающих на область источника. С другой стороны, очень высокий процент представленности области источника в глагольных формах (97%) объясняется интересом к осмыслению в первую очередь функции учителя, его профессиональной деятельности. Так, в англоязычном медиа-дискурсе, в частности в образовательном медиа-дискурсе, учитель осмысливается как деятель или как функциональная единица.

Анализируя семантику данных метафорических выражений, можно заключить, что профессия учителя метафорически репрезентируется в английском языке по большей части в лексемах, в своём прямом значении указывающих на признак или действие (*mold, guide* и т.д.), характерное для какой-либо профессии (*gardener, staffolder, tour guide* и т.д.) и результат которого имеет более материально выраженный характер (например, рост растений или развитие мускулатуры).

Таким образом, в результате лингвистического анализа метафорических выражений становится ясно, что профессиональная деятельность человека является одной из основных источниковых зон для концептуальных метафор, описывающих профессию *teacher*. Также, концептуальные метафоры, выделенные в результате данного исследования, указывают в основном на признаки объекта осмысления, что согласуется с представленным ранее утверждением, что в метафорической

концептуализации профессии *teacher* происходит профилирование свойств источника, скрытых в области цели.

2.2.2 Анализ языковых особенностей метафорического представления ученика

Также на основе анализа практического материала был выделен ряд метафорических концептов, посредством которых осмысляется ученик (*student*) и его роль в образовательном процессе. В ходе исследования было установлено, что метафорическое представление ученика в англоязычном медиа-дискурсе неоднородно. Иными словами, невозможно выделить основную источникковую зону для метафорической концептуализации понятия *STUDENT*, так как явления и предметы, через которые осмысляется роль ученика, взяты из разных областей человеческого опыта. Рассмотрим ряд выделенных концептуальных метафор.

Первой достойной внимания концептуальной метафорой является метафора *STUDENT IS A CONTAINER*. Подобная метафора, ввиду своей схематичности, широко распространена в различных культурах и также встречается в древних текстах. К примеру, в санскритском тексте «Хитопадеша» (XII в.) встречается следующее замечание об ученике:

*vidyā dadāti vinayaṃ vinayād yāti pātratām /
pātratvād dhanam āpnoti dhanād dharmam tataḥ sukham ||*

Знание дает скромность, из-за скромности [человек] приходит к пригодности, вследствие пригодности он обретает богатство, из-за богатства он обретает выполнение долга, затем - счастье. (Хитопадеша, Вступление, 6. Перевод В.Ю. Дружинина)

Пригодность или квалификация ученика названа здесь санскритским словом *pātratām* (букв. «стаканчатость»). Иными словами, квалификация ученика – способность «вместить» в себя блага, которые даёт образование.

В ходе нашего исследования было отмечено, что метафора *STUDENT IS A CONTAINER* резко отличается от представленных ранее метафор в

первую очередь своей высокой схематичностью, а также тем, что в современном английском языке в большинстве метафорических выражений на область источника указывают предлоги. Для высокосхематичных метафор, подобных STUDENT IS A CONTAINER, это довольно распространённое явление. Как отмечает А. Мусольфф: «...что касается метафор, классическая теория концептуальной метафоры долгое время полагалась на понятия “схем-образов” и других схематичных фреймов, таких как схемы SOURCE-PATH-GOAL, GREAT CHAIN OF BEING и CONTAINER. Следовательно, непространственное использование предлогов, дейктических выражений и переходных конструкций рассматривается как “метафорическое”» [Musolff, 2017: 338]. Приведём ряд метафорических выражений, в которых на область источника указывает именно предлог:

- *Let's plant the seed of learning in our students!* (Landscape of Learning. 11.10.2012)
- *I've found four things that successful teachers do to develop creativity in their students.* (Edutopia. 16.01.2019)
- *We perpetuate the tradition of pouring knowledge into them and requiring them to set aside their interests, their curiosities, their wondrous, question-asking worlds.* (modernlearners.com)
- *Every day, I perform for hundreds of students while at the same time getting to instill knowledge in them.* (Teach Better. 20.03.2021)

Метафора STUDENT IS A CONTAINER – частный случай первичной метафоры BEING IS A CONTAINER, поэтому ученик также представляется как ёмкость, которая может быть наполнена знанием или разного рода эмоциями:

- *You don't need to make students miserable or fill them with guilt to get your point across.* (smartclassroommanagement.com. 17.10.2009)

- *We beg you Lord to continue to bless them (students) and fill them with a thirst for knowledge, understanding and wisdom. (siena.edu)*

В рамках данной метафоры существует также метафорическая связь «способность ученика запоминать информацию – способность ёмкости удерживать жидкость»:

- *There are several strategies for reading textbooks that can greatly improve your ability to retain and recall what you read in your textbook. (educationcorner.com)*

Стоит отметить, что некоторые из примеров, приведённых выше, можно классифицировать как примеры реализации метафоры STUDENT IS AN EMPTY VESSEL, которая является субординатной по отношению к метафоре STUDENT IS A CONTAINER. К примеру, сравним два метафорических выражения, приведённых выше:

- *I've found four things that successful teachers do to develop creativity in their students. (Edutopia. 16.01.2019)*
- *We perpetuate the tradition of pouring knowledge into them and requiring them to set aside their interests, their curiosities, their wondrous, question-asking worlds. (modernlearners.com)*

Первый пример не является случаем реализации метафоры STUDENT IS AN EMPTY VESSEL, так как данное метафорическое выражение подразумевает, что «внутри» ученика уже что-то есть, и учитель развивает это. В то время как второй пример чётко указывает на заполнение пустой ёмкости, так как интересы ученика и т.п. остаются в стороне. Также есть случаи, где метафора STUDENT IS AN EMPTY VESSEL реализуется в именных частях речи, помимо глагольных форм:

- *Jean Piaget watched children develop very closely in the mid-20th century, and he realized that they weren't passively internalizing knowledge, like empty vessels to be filled. (Edutopia. 23.09.2014)*

Приведём характеристику обеих метафор – STUDENT IS A CONTAINER и STUDENT IS AN EMPTY VESSEL – в таблицах (см. Таблица 7 и Таблица 8):

Таблица 7. Характеристика метафоры STUDENT IS A CONTAINER

Metaphor	STUDENT IS A CONTAINER
Source domain	Container
Target domain	Student
Mappings	<p>student's_knowledge_and qualities <= content student's_ability_to_remember <= ability_to_retain_content teaching_a_student <= filling_with_content teaching_a_student <= altering_content</p>
Metaphorical entailments	<p>1) Target entailment: student acquires knowledge; Source inference: container acquires its content. 2) Target entailment: student's knowledge can be increased or altered; Source inference: content can be increased or altered. 3) Target entailment: student remembers knowledge; Source inference: container retains content.</p>
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/complex, Entailed
Related metaphor	BEING IS A CONTAINER, STUDENT IS AN EMPTY VESSEL (source subcase), TEACHER IS A CONDUIT

Таблица 8. Характеристика метафоры STUDENT IS AN EMPTY VESSEL

Metaphor	STUDENT IS AN EMPTY VESSEL
Source domain	Empty vessel
Target domain	Student
Mappings	<p>student <= a_vessel_to_be_filled giving_knowledge <= filling_the_vessel</p>

Metaphorical entailments	Target entailment: teacher pours knowledge into students; Source inference: someone pours liquid into a vessel.
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/complex
Related metaphor	STUDENT IS A CONTAINER, TEACHER IS A CONDUIT

Следующая выделенная в ходе данного исследования метафора – STUDENT IS A TRAVELER – также обладает высокой схематичностью, так как в её основе лежит первичная метафора PURPOSEFUL ACTIONS ARE JOURNEYS, и, соответственно тот, кто совершает целенаправленные действия, также является путешественником. Поэтому при реализации данной метафоры на область источника также могут указывать служебные части речи:

- *Students who prefer to work in concentrated chunks will like moving faster in online programs where they may be able to complete requirements ahead of schedule.* (rasmussen.edu. 05.06.2019)

В рамках данной метафоры обучение представляется как путь, по которому может продвигаться обучающийся, ускоряясь, замедляясь и т.п.:

- *To truly engage in higher level thinking, students must first learn basic material and memorize this material so they can refer to it later down the road when dealing with more advanced lessons and learning.* (resilienteducator.com)
- *A growth mindset is often connected to important behaviors and habits of mind, including asking for assistance, seeking clarification or further guidance, and stepping back to reflect upon and regulate one's own actions.* (lexialearning.com)

- *Many of the students I encounter who are trying to learn a second language cite the same frustration: the slow, glacial pace of their language acquisition. (gettingsmart.com)*

Метафора STUDENT IS A TRAVELER, несмотря на свою схематическую основу, становится концептуально богатой, поскольку в британской и американской культурах ученик представляется как путешественник-исследователь, первооткрыватель, самостоятельно выбирающий свой маршрут. Приведём ещё несколько примеров метафорических выражений:

- *Self-directed projects help students discover their interests and passions.* (whoosreading.org)
- *Stories are a great way to get students to explore their strengths.* (whoosreading.org)
- *When it comes to navigating your way through education, you might find that you prefer certain ways of understanding information.* (rasmussen.edu. 05.06.2019)

Характеристика метафоры приведена в таблице ниже (см. Таблица 9):

Таблица 9. Характеристика метафоры STUDENT IS A TRAVELER

Metaphor	STUDENT IS A TRAVELER
Source domain	Traveling
Target domain	Studying
Mappings	learning <= path students <= travelers student's_progress <= forward_motion
Metaphorical entailments	1) Target entailment: teacher guides students through the curriculum; Source inference: tour guide leads the way. 2) Target entailment: teacher gives knowledge to students; Source inference: tour guide shows sights to tourists.

Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex, Entailed
Related metaphors	LEARNING IS A JOURNEY, STUDENT IS A TRAVELLER

Следующая концептуальная метафора, которую мы рассмотрим – STUDENT IS A PLANT. Данная метафора тесно связана с метафорой TEACHER IS A GARDENER, приведённой ранее. Метафору STUDENT IS A PLANT можно, к примеру, идентифицировать в следующих метафорических выражениях:

- *Teachers are able to see the potential in those struggling young seedlings and enjoy watching them grow, develop and bloom. (vigornotrigor.wordpress.com)*
- *I call these actions that support growth because they ground us as we search for new ways of seeing, doing, and being. (medium.com. 31.08.2017)*

Приведём характеристику метафоры STUDENT IS A PLANT в таблице (см. Таблица 10):

Таблица 10. Характеристика метафоры STUDENT IS A PLANT

Metaphor	STUDENT IS A PLANT
Source domain	Plant
Target domain	Student
Mappings	student <= plant advancement_in_learning <= growth
Metaphorical entailments	1) Target entailment: students develop in their studies; Source inference: plants develop and grow.
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex

Related metaphors	CLASSROOM IS A GARDEN, TEACHER IS A GARDENER, DEVELOPING AN ATTRIBUTE IS CULTIVATION
-------------------	--

Ещё один метафорический концепт, выделенный в ходе исследования – это STUDENT IS A WORKMAN. В рамках данной метафоры ученик осмысливается как рабочий, подмастерье, который действует под руководством учителя:

- *Always guided by the teacher, students construct their knowledge actively rather than just mechanically ingesting knowledge from the teacher or the textbook. (thirteen.org)*
- *During the critical four years of high school, students invest time, attention, and mental energy building the attitudes, skills, and knowledge needed for making strategic learning decisions for the rest of their lives. (Edutopia. 12.03.2021)*

Характеристика данной метафоры приведена ниже (см. Таблица 11):

Таблица 11. Характеристика метафоры STUDENT IS A WORKMAN

Metaphor	STUDENT IS A WORKMAN
Source domain	Physical labor
Target domain	Studying
Mappings	studying_x-schema <= physical_labor_x-schema student's_guide <= foreman results_of_studying <= constructed_product
Metaphorical entailments	1) Target entailment: students work to build their knowledge; Source inference: workmen work to build smth. 2) Target entailment: student is guided by teachers; Source inference: workmen are guided by foremen.
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	Composed/Complex

Заключительная концептуальная метафора – STUDENT IS A SPONGE, рассматриваемая в рамках данного раздела, довольно проста по своей структуре. В рамках данной метафоры есть только одна метафорическая проекция и лишь одна метафорическая связь, которая во всех случаях реализуется посредством глагола *absorb*:

- *It was not just the sitting that was draining but that so much of the day was spent absorbing information.* (Washington Post. 24.10.2014)
- *Visual learners absorb information best when they can visualize relationships and ideas.* (rasmussen.edu. 05.06.2019)
- *When tackling complex or crucial topics, all students benefit from targeted scaffolding so they can understand and absorb what they're reading.* (Edutopia. 23.04.2021)

Характеристика метафоры приведена в таблице ниже (см. Таблица 12):

Таблица 12. Характеристика метафоры STUDENT IS A SPONGE

Metaphor	STUDENT IS A SPONGE
Source domain	Sponge
Target domain	Student
Mappings	getting_information <= absorbing_liquid
Metaphorical entailments	1) Target entailment: student absorbs information; Source inference: sponge absorbs liquid.
Metaphor Level	Specific
Metaphor Type	General

При анализе всех вышеперечисленных концептуальных метафор, описывающих ученика (student), была отмечена неоднородность

метафорического представления ученика как с семантической, так и с формальной точки зрения. При анализе семантики метафорических выражений представляется невозможным установить основную источниковую зону для метафорической концептуализации ученика. Структуры знания, выступающие в качестве области источника в концептуальных метафорах, а именно CONTAINER, SPONGE, TRAVELER, PLANT, WORKMAN, принадлежат к абсолютно разным сферам человеческого опыта. Тем не менее, возможно в общих чертах обозначить две тенденции метафорического осмысления ученика: осмысление посредством неодушевлённых предметов и осмысление посредством видов человеческой деятельности.

Анализируя метафорические выражения с точки зрения формального критерия, можно отметить разнообразие языковых средств, указывающих на область источника, при том что глаголы и глагольные формы преобладают над лексемами других частей речи по причине, указанной в предыдущем разделе. Распределение лексем, указывающих на область источника в метафорических выражениях, по частям речи, а также их соотношение, представлены в таблице ниже (см. Таблица 13):

Таблица 13. Лексемы, употреблённые метафорически при описании ученика (student)

Metaphor	Metaphorically used lexemes (part of speech)	Frequency rate
STUDENT IS A CONTAINER, (+ STUDENT IS AN EMPTY VESSEL)	Verbs / Verbals	10
	Nouns	3
	Prepositions	15
STUDENT IS A TRAVELER	Verbs / Verbals	12
	Nouns	5
	Prepositions	6
STUDENT IS A PLANT	Verbs / Verbals	8
	Nouns	3
	Prepositions	0

STUDENT IS A WORKMAN	Verbs / Verbals	5
	Nouns	0
	Prepositions	0
STUDENT IS A SPONGE	Verbs / Verbals	6
	Nouns	0
	Prepositions	0

Таким образом, в результате анализа формальной семантики метафорических выражений, описывающих ученика, было установлено, что метафорическое представление ученика многопланово и разнообразно, начиная от выбора источниковых зон, заканчивая выбором языковых средств, употреблённых метафорически. Это связано с тем, что в англоязычном медиа-дискурсе метафорическая репрезентация ученика носит полностью объектный характер: автором текста является либо педагог, либо человек, не имеющий отношения к образованию, но никогда не сам ученик. Так, в метафорических выражениях, описывающих ученика, появляются метафорически употреблённые именные части речи, а само метафорическое осмысление ученика производится в том числе через неодушевлённые объекты.

2.2.3 Сравнительный анализ метафорического представления учителя и ученика

Выявление концептуальных метафор и предварительный анализ языковой специфики метафорической репрезентации как учителя, так и ученика, позволяет сравнить как в англоязычном медиа-дискурсе представлены две важнейшие составляющие образовательного процесса, учитель и ученик, в данном дискурсе выступающие в роли субъекта и объекта соответственно (в особенности если автор текста – педагог).

Сопоставляя выделенные метафорические концепты, первое, что следует отметить, это пересечение источниковых зон в некоторых метафорах, описывающих учителя и ученика. К примеру, метафоры

TEACHER IS A GARDENER и STUDENT IS A PLANT имеют общий фрейм – сад (garden). Так, метафоры способны образовывать комплексные метафорические структуры, в рамках которых могут быть «как иерархически-наследственные отношения, так и отношения в одной плоскости» [David et al., 2016: 219]. Подобные метафорические структуры выводятся из каждого отдельно взятого метафорического выражения. Рассмотрим одно из них:

- *The teacher leads the student through interesting new concepts, places and ideas.* (helpfulprofessor.com)

Здесь присутствует несколько концептуальных метафор, связанных между собой и представляющих весь образовательный процесс наряду с его составляющими: TEACHER IS A GUIDE, STUDENT IS A TRAVELER, LEARNING IS A JOURNEY. Помимо этого, в данном метафорическом выражении присутствует так называемый «метафорический каскад», т.е. «заданный “пакет” иерархически организованных первичных и общих метафор, встречающихся в связке между собой» [Там же: 214]. В этом случае метафорический каскад состоит из следующих первичных метафор: PURPOSEFUL ACTION IS MOTION TO A DESTINATION, PROGRESS IS FORWARD MOTION, EVENTS ARE SPACE и т.д. Также, в данном метафорическом выражении и других подобных рассматриваемому существуют привязки к семантическим ролям, заполняющим область источника и область цели.

Приведём ещё несколько примеров образования подобных метафорических структур на основании выделенных в ходе исследования концептуальных метафор:

- 1) Структура TEACHER IS A GARDENER, STUDENT IS A PLANT, CLASSROOM IS A GARDEN: *I want my classroom to be the place where the pupils can flourish and grow.* (The Guardian. 19.08.2012)
- 2) Структура TEACHER IS A CONDUIT, STUDENT IS AN EMPTY VESSEL: *We perpetuate the tradition of pouring knowledge into them*

and requiring them to set aside their interests, their curiosities, their wondrous, question-asking worlds. (modernlearners.com)

- 3) Структура TEACHER IS A SCAFFOLDER, STUDENT IS A WORKMAN, LEARNING IS BUILDING: *The constructivist teacher provides tools such as problem-solving and inquiry-based learning activities with which students formulate and test their ideas. (thirteen.org)*

Итак, анализ метафорических структур, выведенных из отдельных метафорических выражений позволяет заключить, что большинство выделенных концептуальных метафор, за исключением TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER, TEACHER IS A SCULPTOR и STUDENT IS A SPONGE, пересекаются между собой и образуют структуры в рамках ряда метафорических выражений. Из этого следует, что образовательный процесс чаще всего описывается целостно, с присутствием обеих составляющих – учителя и ученика, что указывает на необходимость присутствия их обоих.

Помимо пересечений источниковых зон важно также в сравнении проанализировать частотность метафорических выражений, описывающих ученика и учителя, сравнивая частотность реализации выделенных концептуальных метафор между собой, а также количество метафорических выражений для TEACHER и STUDENT в целом. Общий график частотности метафорических выражений для TEACHER и STUDENT представлен ниже (см. Рисунок 4):

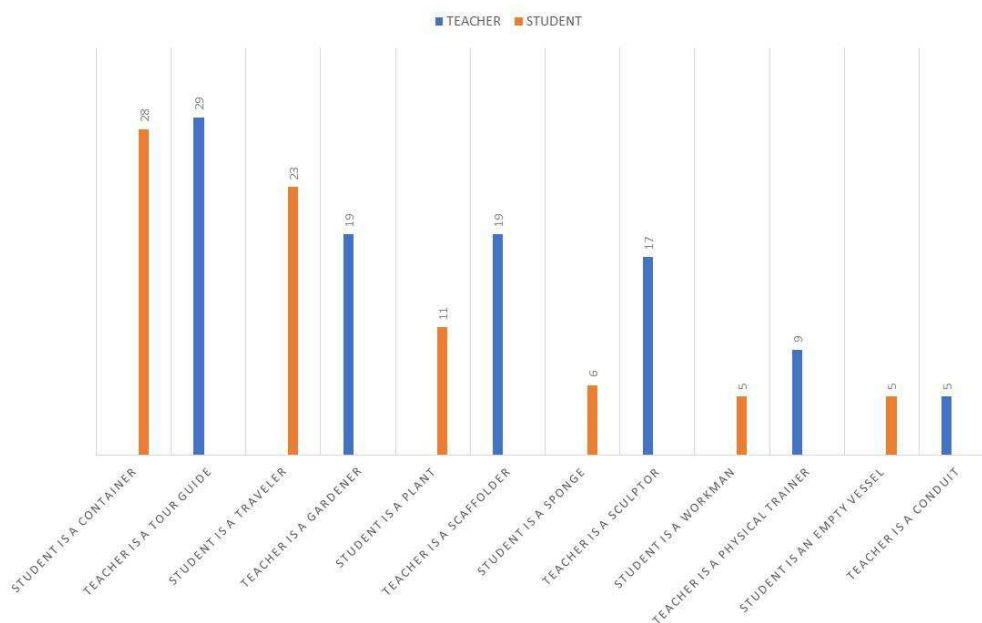


Рисунок 4. Частотность метафорических выражений для TEACHER и STUDENT

Здесь мы видим, что наиболее частотными метафорами являются STUDENT IS A CONTAINER и TEACHER IS A (TOUR) GUIDE. Данное явление объясняется тем, что эти метафоры являются наиболее общими и наиболее схематичными (наряду с третьей по частотности STUDENT IS A TRAVELER), т.е. основанными на схемах-образах. Все остальные метафоры более специфичны и более ограничены культурно.

Что касается насыщенности текстов англоязычного медиа-дискурса метафорическими выражениями для TEACHER и STUDENT, то на представленном графике можно наблюдать, что метафоры, описывающие профессию учителя в целом встречаются чаще: в ходе данного исследования было в общей сложности 98 метафорических выражений, описывающих учителя, и 73 метафорических выражения, описывающих ученика. (В представленном графике 5 случаев реализации метафоры STUDENT IS AN EMPTY VESSEL выделены из 28 случаев реализации метафоры STUDENT IS A CONTAINER, так как она является частным случаем последней). Возможно, подобное распределение связано с тем, что значительную часть

практического материала составляют тексты авторства педагогов, которые тяготеют к осмыслению собственной профессиональной деятельности больше, чем к осмыслению роли ученика, являющегося объектом их деятельности.

Также важным аспектом сравнительного анализа метафорического представления учителя и ученика является анализ грамматических конструкций, в которых реализована метафора. Стоит отметить, что некоторые из лексем в метафорических выражениях являются нейтральными (т.е. по их значению невозможно определить, указывают ли они на область цели или на область источника) [см. Sullivan, 2016: 157]. Но так как в контексте становится ясно, что данные лексемы указывают на область цели, при анализе грамматических конструкций мы поместили их следующим образом. Полная таблица частотности грамматических конструкций в метафорических выражениях, описывающих учителя и ученика, приведена ниже (см. Таблица 14). В таблице S – лексема, указывающая на область источника (source domain), T – лексема, указывающая на область цели (target domain).

Таблица 14. Частотность метафорических конструкций для TEACHER и STUDENT

Metaphoric cxn	Frequency rate for TEACHER	Frequency rate for STUDENT	Construction example
T-subj_S-verb	43	14	students construct
S-verb_T-dobj	29	10	to nurture students
S-verb_prep_T-noun	7	10	fill with knowledge
T-noun_cop_S-noun	1	4	students are vessels
S-prep_T-noun	0	21	into students
S-noun_mod_T-noun	0	3	growth mindset
T-verb_prep_S-noun	0	2	refer down the road
T-subj_verb_prep_S-noun	0	2	teacher sees... in ...seedlings

T-subj_verb_ prep_SVing	14	7	teachers help learn by imparting
T-subj_S-verb_S-obj	2	0	teacher trains mental muscles
S-noun_of_T-noun	2	1	growth of students

Вышеприведённые данные подтверждает сделанный ранее вывод о том, что метафорическое представление ученика более разносторонне с точки зрения частей речи источниковых лексем, в то время как в метафорических выражениях, описывающих учителя, абсолютное большинство лексем, указывающих на область источника, являются глагольными формами (конструкции с источниками глаголами выделены в таблице серым).

Исходя из этого представляется возможным заключить, что существует значительное различие в метафорической репрезентации субъекта и объекта педагогической деятельности (т.е. учителя и ученика соответственно). При осмыслении субъекта деятельности концептуальные метафоры реализуются преимущественно в глаголах, а при метафорическом представлении объекта деятельности процент именных частей речи, в которых реализуется метафора, становится больше.

Итак, при сравнительном анализе метафорической репрезентации учителя и ученика в англоязычном медиа-дискурсе было отмечено, что учитель и ученик метафорически осмыслены неодинаково. С точки зрения семантики, основной источниковой зоной для концептуальных метафор, описывающих учителя (teacher) является профессиональная деятельность человека, а области источника для метафорического осмысления ученика находятся в несколько разных сферах человеческого опыта, хотя большая часть концептуальных метафор для ученика согласуется с метафорами для учителя. При анализе метафорических выражений с точки зрения формального критерия также становится ясно, что метафорическое

представление ученика (student) имеет более объектный характер, так как метафоры, описывающие ученика чаще реализуются в именных частях речи, чем метафоры для учителя. Также данный вывод подтверждается тем, что выделенные концептуальные метафоры указывают на тенденцию к осмыслению ученика через неодушевлённые предметы.

2.3 Систематизация концептуальных метафор в лингвокультурологической перспективе

При исследованиях разного рода концептуальных метафор часто возникает потребность в их организации или систематизации для упрощения процедуры анализа их культурной специфики. При этом принимаются в расчёт как лингвистические факторы, так и экстралингвистические. Так, Р. Оксфорд, С. Томлинсон и др. предлагают классификацию концептуальных метафор, описывающих профессию учителя, основанную на экстралингвистических факторах, а именно на различных философиях образования, возникавших в европейской истории: модель общественного порядка, культурной преемственности, опоры на рост учащегося, социальной реформы [Oxford et al., 1998]. Её суть состоит в том, что в зависимости от философии образования учителя применяют разные методы и, соответственно, используют разные концептуальные метафоры для осмысления своей деятельности. На основании этой классификации возможно утверждать, что существующие философии преподавания тесно связаны с задачами, которые ставит перед собой учитель. Философии общественного порядка соответствует задача *формирования* общества путём прививания учащемуся общественно-полезных качеств, воспитания человека, в котором общество нуждается в данный момент:

- *Teachers have the ability to shape leaders of the future in the best way for society to build positive and inspired future generations and*

therefore design society, both on a local and global scale.

(uopeople.edu)

Задача учителя, мыслящего в парадигме культурной преемственности, – инкультурация учащегося, *передача* культурных ценностей и знаний, «*введение*» в культуру. Задача учителя согласно третьей вышеназванной философской системы в отличие от первой является не формирование в учащемся тех качеств, которые нужны обществу, а развитие тех, что заложены в нём с рождения. Парадигма социальной реформы определяет задачу учителя как посредника между различными мнениями, организатора дискуссии в демократичном классе [Там же]. Если применить классификацию Р. Оксфорд и др. к результатам нашего исследования, связав концептуальные метафоры с задачами, которые ставит перед собой учитель, то картина будет следующей: (см. Рисунок 5).

THE OBJECTIVES OF A TEACHER

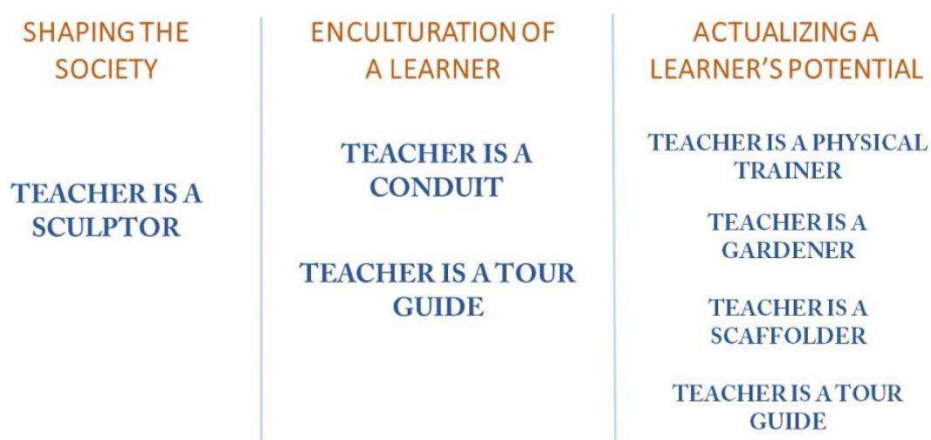


Рисунок 5. Классификация концептуальных метафор относительно основных задач учителя

Четвёртая парадигма (социальная реформа), представленная Р. Оксфорд и др. была намеренно опущена в данной схеме, так как согласно результатам нашего исследования она не осмыслена метафорически или, по крайней мере концептуальные метафоры, относящиеся к данной категории не распространены так широко, как те, что были перечислены выше.

Также, из вышеизложенного результата классификации выделенных в ходе исследования метафорических концептов можно заключить, что такая задача учителя как раскрытие потенциала учащегося подвергается более частому и многостороннему метафорическому осмыслению, чем две других обозначенных задачи, из чего следует, что данная задача чаще представляется более важной в профессиональной деятельности. Приведём ещё несколько примеров её метафорического осмысления:

- *Cultivate an academic environment in your classroom by setting high, but not impossible, expectations for your students. (thoughtco.com)*
- *The key to preserving (not creating) intrinsic motivation is to nurture students to move to the next level. (Edutopia. 05.01.2018)*
- *We learn through them, through their commitment to excellence and through their ability to make us realize our own personal growth (teach.com)*
- *Push students to achieve higher standards and they will eventually get there – and along the way, offer lots of praise. (thoughtco.com)*

Так, прослеживаемые в данных примерах концептуальные метафоры TEACHER IS A GARDENER и TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER используются для осмысления поставленной профессиональной задачи – содействовать учащемуся в раскрытии его потенциала.

Развивая идею Р. Оксфорд и др. можно проанализировать системность выделенных в результате данного исследования метафорических концептов для учителя и ученика на предмет того, «затемняется» ли роль учащегося в образовательном процессе. К примеру, как уже было объяснено в первой главе, некоторые метафорические концепты высвечивают роль учителя в образовательном процессе как центральную. К примеру, концептуальная метафора TEACHER IS A CONDUIT высвечивает процесс односторонней передачи информации, как в ранее приведённом примере:

- *The classroom is no longer a place where the teacher (“expert”) pours knowledge into passive students (ucdoer.ie)*

Точно таким же образом, метафора TEACHER IS A SCULPTOR высвечивает односторонние усилия учителя:

- *Teacher is a person, who shapes the future of a student. (medium.com)*

С другой стороны, такие метафорические концепты как TEACHER IS A GARDENER отводят учителю в образовательном процессе несколько иную роль:

- *I want to provide my students opportunities to grow and become critical thinkers and problem solvers. (robinson.dawsoncountyschools.org)*

В данном случае не затемняется роль учащегося в образовательном процессе: его усилия заключаются в том, чтобы «расти», а роль учителя (teacher) – способствовать его росту.

Таким образом, метафорические концепты, представленные в англоязычном образовательном медиа-дискурсе, можно поделить на две большие группы: высвечивающие только роль учителя и высвечивающие также роль учащегося в образовательном процессе. В работе Р. Оксфорд и др. этому близка концепция «контроля» над образовательным процессом: единоличная роль учителя (teacher control) и совместные усилия учителя и учащегося (shared teacher-and-student control) [Oxford et al., 1998: 6 – 7]. Так, в первую группу будут включены метафорические концепты TEACHER IS A CONDUIT и TEACHER IS A SCULPTOR, во вторую группу – TEACHER IS A GARDENER, TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER, TEACHER IS A SCAFFOLDER. Стоит также отметить, что метафорический концепт TEACHER IS A GUIDE нельзя однозначно отнести к одной из данных двух групп, так как этот метафорический концепт так же широк, как и метафора LEARNING IS A JOURNEY. В «путешествии» учащийся может быть как полностью «ведомым» в выбранном учителем направлении, так и

самостоятельным, лишь спрашивая «проводника» о более лёгких путях, возможных препятствиях и т.д. Тем не менее, роль гида или проводника (GUIDE) выделяется в данной концептуальной метафоре.

Выше были даны некоторые примеры классификации концептуальных метафор, основанные на экстралингвистических факторах и системности метафорических концептов. Классификации, основанные на лингвистических факторах, могут основываться на анализе лексем и пропозиций, в которых представлен метафорический концепт, и служат тем или иным исследовательским задачам. В рамках данного исследования, предметом которого также является культурная специфика концептуальных метафор, интересным представляется разделение на метафоры, представленные лексемами, в денотативном или коннотативном значении которых так или иначе присутствуют концепты POWER, CONTROL или LEADERSHIP, и на метафоры, представленные лексемами, в которых такое значение не присутствует. Так, практически все выделенные в результате исследования концептуальные метафоры можно отнести ко второй категории. Исключением может стать лишь метафора TEACHER IS A GUIDE, так как в некоторых значениях лексемы *guide* выражен концепт LEADERSHIP:

GUIDE – 1. a) one that *leads* or *directs* another's way; b) a person who exhibits and explains points of interest; c) something that provides a person with guiding information; d) a person who *directs* another's conduct or course of life. (Merriam-Webster Dictionary).

Но ввиду многоаспектности данного метафорического концепта, как уже было сказано ранее, было бы неправильно строго относить его к тому или иному классу в данном случае. Однако, концептуальные метафоры более низкого порядка, входящие в ту же структуру, можно однозначно относить в ту или иную категорию. Например, упоминаемая в первой главе древнеиндийская концептуальная метафора УЧИТЕЛЬ – ЭТО КАПИТАН КОРАБЛЯ является «низшей» по отношению к метафоре УЧИТЕЛЬ – ЭТО

ПРОВОДНИК (TEACHER IS A GUIDE), однозначно относится к первой категории, так как в лексемах *kapitan /captain / karnadhara* (санскр.) так или иначе представлены концепты CONTROL и LEADERSHIP. Сущность данной классификации заключается в том, что метафорические концепты структурируют процесс обучения, и в тех культурах, где процесс обучения чаще осмысливается в метафорах первой категории, он будет структурирован как более авторитарный, и учитель будет восприниматься участниками образовательного процесса как источник власти или даже объект преклонения.

К вопросу о структурировании образовательного процесса может быть представлена следующая модель, объединяющая две классификации, представленные ранее (см. Рисунок 6).

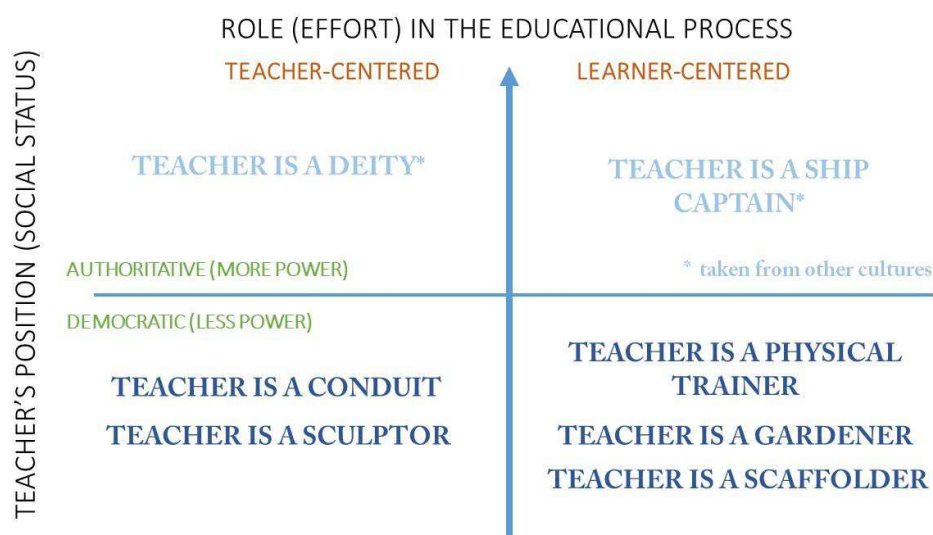


Рисунок 6. Модель структурирования образовательного процесса

Здесь представлены четыре типа структуры процесса обучения (авторитарная с большим вкладом учителя, авторитарная с большим вкладом учащегося, демократичная с большим вкладом учителя и демократичная с большим вкладом учащегося) и концептуальные метафоры, порождающие данные структуры. Для полноты картины в эту схему также внесены концептуальные метафоры, которых мы не находим в англоязычных текстах, но они присутствуют в некоторых культурах, таких

как культура Древней Индии, где профессия учителя или аналогичная ей обладает более высоким социальным статусом.

Из результатов распределения выделенных в результате исследования концептуальных метафор в данные 4 категории, мы видим, что в англоязычном образовательном медиа-дискурсе мы не находим метафор, с помощью которых учитель осмыслялся бы как источник власти. Следовательно, англоязычные культуры (американская, британская) тяготеют к более демократичному образовательному процессу, и, более того, учитель призван скорее содействовать учащемуся в его академическом росте, чем быть его непосредственной причиной.

Вывод о значимости роли ученика в образовательном процессе также подтверждается при анализе выделенных в ходе настоящего исследования концептуальных метафор, описывающих учащегося (student). При этом стоит отметить, что в данном случае не все выделенные концептуальные метафоры подлежат лингвокультурологическому анализу, так как исследователи утверждают, что высоко схематичные метафоры обладают «высокой степенью генерализованности и универсальности», и в них «трудно увидеть что-либо культурно-специфичное» [Musolff, 2017: 339]. В случае метафор, описывающих ученика, таковой является STUDENT IS A CONTAINER, так как она не несёт в себе культурной специфики. Тем не менее, её частный случай STUDENT IS AN EMPTY VESSEL подлежит лингвокультурологическому анализу, так как в данном случае область источника более специфична. Более того, данная метафора вписывается в модель культурной преемственности, описанной Р. Оксфорд и другими исследователями [Oxford et al., 1998: 7]. Часть случаев реализации метафоры STUDENT IS A TRAVELER, также подлежат лингвокультурному анализу, так как несмотря на схематическую основу, данная метафора становится концептуально богатой благодаря культурным представлениям американцев и британцев о путешественнике-исследователе.

Итак, в круг лингвокультурологического анализа попадают метафорические концепты STUDENT IS A PLANT, STUDENT IS A TRAVELER, STUDENT IS AN EMPTY VESSEL, STUDENT IS A WORKMAN, STUDENT IS A SPONGE. Высвечивание или затемнение роли ученика в образовательном процессе в данных метафорах показывает грамматическая категория одушевлённости/неодушевлённости существительных, в которых представлена область источника. Так, в данной перспективе одушевлённость коррелирует со способностью и степенью участия учащегося в образовательном процессе. Ниже приведём график распределения метафор по данному критерию с частотностью случаев их реализации (см. Рисунок 7):

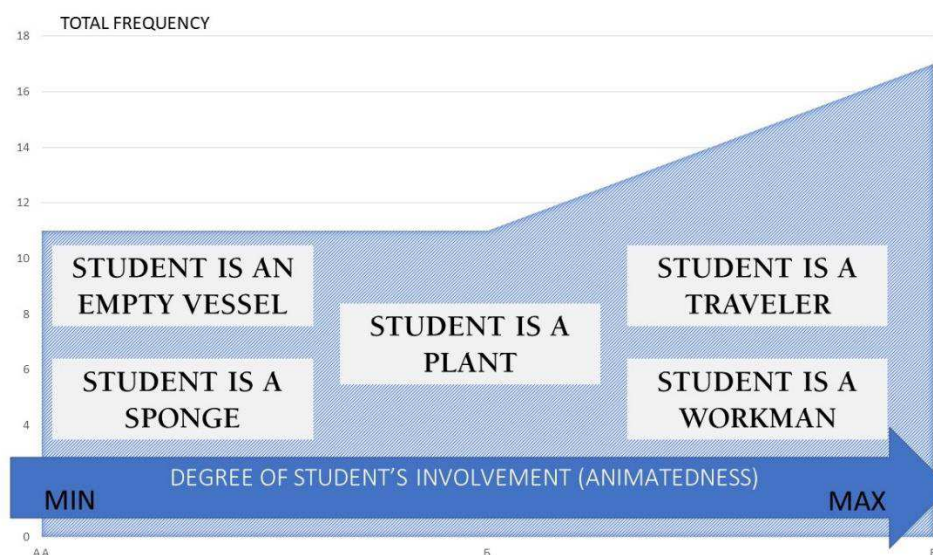


Рисунок 7. Метафорическое осмысление степени участия ученика в образовательном процессе

Представленные выше данные подтверждают тот вывод, что в британском и американском образовании делается большой акцент на роли ученика, так как метафоры, представленные в одушевлённых существительных, наиболее частотны. Тем не менее, частотность метафор, реализуемых в неодушевлённых существительных, также значительна, что

говорит о том, что тенденция к осмыслению ученика как объект одностороннего воздействия учителя всё же присутствует.

Систематизируя метафорические концепты, описывающие ученика и учителя, можно прийти к выводу, что данные метафоры несут в себе важнейшую культурную информацию, а именно информацию о том, как структурирован образовательный процесс в данной культуре, каковы в ней задачи и роли учителя и ученика, а также каков статус учителя в обществе. Так, в британской и американской культуре учитель не ассоциируется с высоким социальным статусом, а основной задачей учителя в образовательном процессе является раскрытие потенциала учащегося, содействуя ему в процессе обучения, однако сами учителя всё же склонны осмыслять учеников как объект одностороннего воздействия, что следует из анализа метафор, описывающих ученика.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

На основе анализа 108 текстов англоязычного образовательного медиа-дискурса в рамках настоящего исследования были выделены следующие концептуальные метафоры, описывающие учителя: TEACHER IS A GARDENER, TEACHER IS A TOUR GUIDE, TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER, TEACHER IS A SCULPTOR, TEACHER IS A SCAFFOLDER и TEACHER IS A CONDUIT. Из них все, за исключением метафоры TEACHER IS A CONDUIT, отличаются высокой степенью частотности.

Также был выделен ряд концептуальных метафор, посредством которых осмысляется роль ученика: STUDENT IS A CONTAINER и её частный случай STUDENT IS AN EMPTY VESSEL, STUDENT IS A TRAVELER, STUDENT IS A PLANT, STUDENT IS A WORKMAN, STUDENT IS A SPONGE, среди которых наибольшей частотностью обладают метафоры STUDENT IS A CONTAINER, STUDENT IS A TRAVELER, STUDENT IS A PLANT.

В ходе сравнительного анализа всех вышеперечисленных метафор было установлено следующее:

- 1) основной источниковой зоной для метафорического осмысления учителя является профессиональная деятельность человека, в то время как ученик осмыляется как через неодушевлённые предметы, так и через сферы человеческой деятельности;
- 2) большинство метафор, описывающих учителя и ученика, за исключением TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER, TEACHER IS A SCULPTOR и STUDENT IS A SPONGE, согласуются между собой и образуют структуры в рамках ряда метафорических выражений;

- 3) в англоязычном медиа-дискурсе, в частности в образовательном медиа-дискурсе, концептуальные метафоры, описывающие учителя, реализуются в среднем чаще, чем метафоры для ученика;
- 4) концептуальные метафоры, описывающие учителя являются преимущественно предикатными, т.е. чаще всего реализуются в глаголах и глагольных формах, в то время как метафорическое представление ученика носит более объектный характер, о чём свидетельствует больший процент реализации метафор в существительных;
- 5) выделенные концептуальные метафоры также являются носителями культурной информации и структурируют образовательный процесс.

Так, метафорические концепты TEACHER IS A GARDENER, TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER, TEACHER IS A SCAFFOLDER свидетельствуют о том, что такая задача учителя как раскрытие потенциала учащегося всесторонне осмысливается метафорически, а значит представляется более важной для представителей этой профессии в британской и американской культуре. Данный вывод также подтверждается при рассмотрении метафор, описывающих ученика: метафоры STUDENT IS A TRAVELER и STUDENT IS A WORKMAN вместе взятые более частотны, чем метафоры, в которых областью источника является неодушевлённый предмет. Однако не слишком большой разрыв в их частотности свидетельствует о присутствии тенденции к осмыслению ученика как объекта одностороннего воздействия учителя.

Также, при анализе метафорического представления учителя было установлено, что в нём отсутствуют маркеры осмысления этой профессии как источника власти или высокого социального статуса, что свидетельствует о демократичности образования в рассматриваемых культурах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование концептуальных метафор как в медиа-дискурсе, так и в иных типах дискурса позволяет проследить меняющиеся тенденции в образовательном процессе в рамках той или иной культуры, так как изменения в структуре образовательного процесса также сопровождается изменениями в структуре его представления в языке. И анализ метафорической репрезентации той или иной составляющей этого процесса представляется одним из наиболее показательных способов изучения данного явления, так как метафора является инструментом осмысления действительности, непосредственно структурирующим образовательный процесс. Поэтому исследование концептуальных метафор, описывающих ключевые составляющие данного процесса, а именно ученика и учителя, представляет особую важность.

Целью настоящего исследования являлось выявление ключевых языковых особенностей метафорического представления учителя и ученика в англоязычном медиа-дискурсе.

В рамках данного исследования были изучены различные подходы к пониманию метафоры и принято за основу определение метафоры Дж. Лакоффа: «Метафора – это «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида». Также были описаны основные положения теории концептуальной метафоры, такие как: 1) метафора является средством мышления и обладает гносеологическим потенциалом; 2) локус процесса метафоризации находится на когнитивном плане; 3) метафорические концепты системны и способны образовывать иерархические структуры. Далее была обозначена культурная ценность метафоры как антропометричного явления и носителя культурной информации. Медиа-дискурс как материал исследования концептуальных метафор, описывающих учителя и ученика, был определён как речемыслительная деятельность, реализуемая в медийном пространстве,

субъектом которой является личность, обладающая индивидуальными когнитивными и лингвокультурными особенностями.

Для дальнейшего исследования метафорического представления учителя и ученика в англоязычном медиа-дискурсе были установлены конституирующие признаки концептов TEACHER и STUDENT, что определило отбор материала для последующего анализа – тот сегмент образовательного медиа-дискурса, что развивается вокруг концепта учебного класса.

Далее, был выделен ряд метафорических концептов, рассматриваемых в ходе исследования: TEACHER IS A GARDENER, TEACHER IS A TOUR GUIDE, TEACHER IS A PHYSICAL TRAINER, TEACHER IS A SCULPTOR, TEACHER IS A SCAFFOLDER и TEACHER IS A CONDUIT, а также STUDENT IS A CONTAINER и её частный случай STUDENT IS AN EMPTY VESSEL, STUDENT IS A TRAVELER, STUDENT IS A PLANT, STUDENT IS A WORKMAN, STUDENT IS A SPONGE.

В соответствии с поставленными задачами, был проведён анализ метафорических выражений по формальным и семантическим признакам, в результате чего было установлено, что основной источников источниковой зоной для метафорического осмысления учителя в англоязычном образовательном медиа-дискурсе является профессиональная деятельность человека, и чаще всего такие метафоры реализуются в глаголах и глагольных формах. В случае метафорического представления ученика в качестве области источника выступают как неодушевлённые объекты, так и сферы человеческой деятельности, такие как путешествие. При этом метафорическая репрезентация ученика неоднородна с точки зрения формальной семантики, так как метафоры, описывающие ученика, реализуются как в глаголах, так и в именных частях речи и предлогах.

Далее, в ходе данного исследования перед нами стояла задача проведения сравнительного анализа языковой специфики метафорической

репрезентации ученика и учителя. Сравнительный анализ проводился по следующим критериям:

- что выступает в качестве области источника выделенных метафор;
- какова частотность случаев реализации выделенных метафор в сравнении друг с другом в рамках одной категории (метафоры для учителя или ученика), а также частотность реализации метафор для отдельной категории в целом;
- в каких грамматических конструкциях реализуются концептуальные метафоры, описывающие учителя и ученика, и какова частотность возникновения данных метафорических конструкций.

Сравнительный анализ метафорического представления учителя и ученика позволил заключить, что большинство метафор для ученика и учителя согласуются между собой, и в ряде метафорических выражений они способны образовывать метафорические структуры, такие как TEACHER IS A GUIDE, STUDENT IS A TRAVELER, LEARNING IS A JOURNEY. Это свидетельствует о тенденции к целостному осмыслению образовательного процесса со всеми его составляющими. Ещё один важный вывод, сделанный по итогам сравнительного анализа состоит в том, что метафорическое представление субъекта педагогической деятельности (учителя) и её объекта (ученика) неодинаково. Во-первых, метафоры, осмысляющие субъект (учителя) реализуются в тексте чаще, во-вторых, объектный характер метафорического представления ученика заключается в значительном количестве метафорически употреблённых существительных.

Также, в задачи настоящего исследования входила характеристика не только языковых особенностей метафорической репрезентации учителя и ученика, но также её культурной специфики. Для этого было необходимо определённым образом систематизировать выделенные в результате

исследования метафорические концепты для того, чтобы проследить заложенные в них обширные культурные коннотации. В качестве отправной точки нами была взята классификация метафор по выраженным в них философиям образования, предложенная Р. Оксфорд, С. Томлинсоном и др. В данном исследовании эта разработка получила дальнейшее развитие, так как была дополнена классификацией метафор, описывающих ученика, по степени значимости ученика в образовательном процессе на основе одушевлённости/неодушевлённости объектов, выступающих в качестве области источника. Также было введено измерение положения или социального статуса учителя путём анализа значений метафорически употреблённых лексем на предмет наличия или отсутствия концептов POWER, CONTROL или LEADERSHIP. Применяв данные классификации, мы пришли к выводу, что образование в британской и американской культуре тяготеет к демократичности и задаче раскрытия потенциала учащегося, так как именно эти тенденции чаще осмысляются метафорически, но наряду с этим присутствует и тенденция к осмыслению ученика как объекта одностороннего воздействия учителя.

Тем не менее, такая систематизация метафорических концептов, описывающих учителя и ученика, позволяет дать им лингвокультурологическую характеристику лишь с одной стороны, и данный предмет является плодородной почвой для дальнейших исследований метафорической репрезентации учителя и ученика в рамках одной культуры или в кросс-культурной перспективе, а также на основе иных типов дискурса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко Н.Ф. Медиадискурс – *Modus vivendi* на рубеже XX-XXI вв. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. Вып. 4 (2). С. 30 – 33.
2. Алефиренко Н.Ф. Медиадискурс и его коммуникативно-прагматическая сущность // Медиалингвистика. 2016. Вып. 1 (11). С. 49 – 57.
3. Аристотель. Поэтика // Аристотель. Соч.: в 4 т. Т.4. М.: Мысль, 1983. С. 645 – 681.
4. Баранов А.Н. Когнитивная теория метафоры почти двадцать пять лет спустя (предисловие) // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 7 – 21.
5. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора как способ представления политических знаний: современные направления исследования // Проблемы представления (репрезентации) в языке. Типы и форматы знаний: Сб. науч. трудов. / РАН. Ин-т языкознания; Ред. Е.С. Кубрякова, Е.М. Позднякова и др. М. Калуга: Эйдос, 2007. С. 129 – 144.
6. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). М.: Едиториал УРСС, 2005. 288 с.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
8. Кожемякин Е.А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». 2010. Вып. 6. С. 13 – 21.
9. Козлова Л.А. Национально-культурная специфика метафоры и способы её манифестации в тексте // Филология и человек. 2015. №1. С. 36 – 46.

10. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 555 с.
11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
12. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл. 1990. 688 с.
13. Манаенко Г.Н. Лингвистические координаты понятия «дискурс» // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. Вып. 4 (29). С. 83 – 92.
14. Нагорная А.В. Грани и границы лингвокреативности: Языковые эксперименты Стивена Кинга. М.: ЛЕНАНД, 2019. 312 с.
15. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры. 2004. 608 с.
16. Режабек Е.Я., Филатова А.А. Когнитивная культурология: Учебное пособие. СПб.: Алетейя, 2010. 316 с.
17. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры: сборник. М.: Прогресс, 1990. С. 44 – 67.
18. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
19. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. Вып. 4. С. 54 – 57.
20. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003. 248 с.
21. Bharata Muni. The Natyashastra with English Translation by Manomohan Ghosh [Электронный ресурс]. 1951. URL: <https://archive.org/details/Natyashastra/mode/2up> (дата обращения: 20.09.2019).

22. Black M. *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press. 1962. 273 p.
23. Boers F. *Applied Linguistics Perspectives on Cross-Cultural Variation in Conceptual Metaphor // Metaphor and Symbol*. 2003. 18 (4). P. 231 – 238.
24. Cameron L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum. 2003. 294 p.
25. Danesi M. *A Conceptual Metaphor Framework for the Teaching of Mathematics // Studies in Philosophy and Education*. 2007. 26 (3). P. 224 – 235.
26. David O., Lakoff G., Stickles E. *Cascades in metaphor and grammar // Constructions and Frames*. 2016. 8 (2). P. 214 – 255.
27. Deignan A. *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 2005. 246 p.
28. Dodge E., Lakoff G. *Image schemas: from linguistic analysis to neural grounding // From perception to meaning: image-schemas in cognitive linguistics / edited by Beate Hampe, Joseph E. Grady*. New York. 2005. P. 57 – 90.
29. Fan L. *Literature Review on the Cognitive Approach to Metaphor // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2018. 26. P. 16 – 29.
30. Fauconnier G., Turner M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books. 2002. 396 p.
31. Gibbs R.W. *The Poetics of Mind*. Cambridge and New York: Cambridge University Press. 1994. 527 p.
32. Gibbs R.W. *Why do some people dislike conceptual metaphor theory*. *Journal of Cognitive Semiotics*, 2009. 1(2). P. 14 – 36.
33. Grady J. *Theories are buildings revisited // Cognitive Linguistics*. 1997. 2. P. 267 – 290.
34. Indurkha B. *Emergent representations, interaction theory and the cognitive force of metaphor // New Ideas in Psychology*. 2006. 2. P. 133 – 162.

35. Jaynes J. *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston: Houghton Mifflin. 1976. 469 p.
36. Kövecses Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. 314 p.
37. Kövecses Z. *Metaphor and culture* // *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2010. 2. P. 197 – 220.
38. Kövecses Z. *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge University Press. 2020. 196 p.
39. Lakoff G. *The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas?* // *Cognitive Linguistics*. 1990. № 1. P. 39 – 74.
40. Lakoff G. *The contemporary theory of metaphor* // *Metaphor and Thought* / edited by Ortony A. Cambridge University Press, New York. 1993. 2. P. 202 – 253.
41. Lakoff, G., Johnson, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Philosophy*. Basic Books, New York. 1999. 640 p.
42. Musolff A. *Metaphor and Cultural Cognition* // *Advances in Cultural Linguistics* / ed. by Sharifian F. Singapore: Springer. 2017. P. 325 – 344.
43. Oxford R. et al. *Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field* // *System*. 1998. 26 (1). P. 3 – 50.
44. Ritchie D. «ARGUMENT IS WAR» – Or is it a Game of Chess? *Multiple Meanings in the Analysis of Implicit Metaphors* // *Metaphor and Symbol*. 2003. 18 (2). P. 125 – 146.
45. Shiffrin D. *Approaches to Discourse*. Oxford, Cambridge, Mass., 1994. P. 20 – 43.
46. Spellman B. et al. *A Coherence Model of Cognitive Consistency: Dynamics of Attitude Change During the Persian Gulf War* // *Journal of Social Issues*. 1993. 49. P. 147 – 165.

47. Steen G. et al. A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU. Amsterdam: John Benjamins. 2010. 238 p.
48. Sullivan K. Grammatical constructions in metaphoric language // Cognitive corpus linguistics / ed. by B. Lewandowska-Tomaszczyk, K. Dziwirek. Frankfurt/Main: Peter Lang. 2009. P. 57 – 80.
49. Sullivan K. Integrating constructional semantics and conceptual metaphor // Constructions and Frames, 2016. 8(2). P. 141 – 165.
50. Tendahl M., Gibbs R., Complementary perspectives on metaphor: Cognitive linguistics and relevance theory // Journal of Pragmatics. 2008. 40 (11). P. 1823 – 1864.
51. Turner M., Fauconnier G. A Mechanism of Creativity // Poetics Today. 1999. 20 (3). P. 397 – 418.
52. Visvanatha Kaviraja. The Sahitya Darpana with English Translation by J.R. Ballantyne [Электронный ресурс]. 1851. URL: https://archive.org/details/SahityaDarpanaWithEnglishTranslationJrBallantyne1851bis_201804/page/n1 (дата обращения: 20.09.2019).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

1. Guide // Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/guide> (дата обращения: 03.06.2020).
2. Student // Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/teacher> (дата обращения: 30.03.2021).
3. Student // Collins Dictionary [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/teacher> (дата обращения: 30.03.2021).
4. Student // Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/teacher> (дата обращения: 30.03.2021).
5. Teacher // Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/teacher> (дата обращения: 22.05.2020).
6. Teacher // Collins Dictionary [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/teacher> (дата обращения: 22.05.2020).
7. Teacher // Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/teacher> (дата обращения: 22.05.2020).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

1. 12 Things Successful Teachers Do. Future Educators [Электронный ресурс]. 22.01.2020. URL: <https://www.futureeducators.org/12-things-successful-teachers-do> (дата обращения: 01.06.2020).
2. 4 Easy Steps to Passing on Knowledge. TeachHub [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://www.teachhub.com/4-easy-steps-passing-knowledge> (дата обращения: 27.05.2020).
3. 5 Ways Teachers Can Nurture Strengths in Students. [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://blog.whoosreading.org> (дата обращения: 27.03.2021).
4. 5 Ways to Nurture Self-Awareness in Students. Lexia [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.lexialearning.com/blog/5-ways-nurture-self-awareness-students> (дата обращения: 13.04.2021).
5. 6 Essential Actions That Support Student Growth. Medium.com [Электронный ресурс]. 31.08.2017. URL: <https://medium.com/@heinemann/6-essential-actions-that-support-student-growth-dc380c151930> (дата обращения: 21.03.2021).
6. 8 Things Teachers Can Do to Help Students Succeed [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.thoughtco.com/ways-teachers-can-help-students-succeed-8082> (дата обращения: 22.05.2020).
7. Classroom Activities to Keep Their Brains Fit. TeachHub [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.teachhub.com/classroom-activities-keep-their-brains-fit> (дата обращения: 01.06.2020).
8. Constructivism and Social Constructivism in the Classroom [Электронный ресурс]. URL: http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism_in_the_Classroom (дата обращения: 03.06.2020).

9. Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning [Электронный ресурс]. 2004. URL: <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html> (дата обращения: 01.06.2020).
10. Coughlin E. A SIENA PARENT'S PRAYER [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://www.siena.edu/offices/student-life/information-for-parents> (дата обращения: 27.04.2021).
11. Elias M. Nurturing Intrinsic Motivation in Students. Edutopia. [Электронный ресурс]. 05.01.2018. URL: <https://www.edutopia.org/article/nurturing-intrinsic-motivation-students> (дата обращения: 22.05.2020).
12. Flavin B. Different Types of Learners: What College Students Should Know [Электронный ресурс]. 05.06.2019. URL: <https://www.rasmussen.edu/student-experience/college-life/most-common-types-of-learners/> (дата обращения: 27.04.2021).
13. Fein A. How to Foster Self-Motivation in High School. Edutopia [Электронный ресурс]. 12.03.2021. URL: <https://www.edutopia.org/article/how-foster-self-motivation-high-school> (дата обращения: 11.04.2021).
14. Functions and Roles of Teachers. Britannica [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.britannica.com/topic/teaching/Functions-and-roles-of-teachers> (дата обращения: 27.03.2021).
15. Gonser S. 4 Strategies to Scaffold Complex but Essential Reading. Edutopia [Электронный ресурс]. 23.04.2021. URL: <https://www.edutopia.org/article/4-strategies-scaffold-complex-essential-reading> (дата обращения: 27.04.2021).
16. Jonnson B. 4 Ways to Develop Creativity in Students. Edutopia [Электронный ресурс]. 16.01.2019. URL: <https://www.edutopia.org/article/4-ways-develop-creativity-students> (дата обращения: 21.03.2021).
17. King S. Pet Sematary. Doubleday. 1983. 373 p.
18. Lands B. Let's plant the seed of learning in our students! [Электронный ресурс]. 11.09.2012. URL:

<https://www.thelandscapeoflearning.com/>

[2012/10/lets-plant-seed-of-learning-in-our.html](https://www.thelandscapeoflearning.com/2012/10/lets-plant-seed-of-learning-in-our.html) (дата обращения: 27.03.2021).

19. Lim J. Ham It Up to Build Relationships with Your Students. Teach Better [Электронный ресурс]. 20.03.2021. URL: <https://www.smartclassroommanagement.com/2009/10/17/a-classroom-management-strategy-every-teacher-should-use/> (дата обращения: 11.04.2021).

20. Linsin M. A Classroom Management Strategy Every Teacher Should Use [Электронный ресурс]. 17.10.2009. URL: <https://www.thelandscapeoflearning.com/2012/10/lets-plant-seed-of-learning-in-our.html> (дата обращения: 27.03.2021).

21. Merrill S. 8 Ways to Bolster Executive Function in Teens and Tweens. Edutopia [Электронный ресурс]. 12.03.2021. URL: <https://www.edutopia.org/article/8-ways-bolster-executive-function-teens-and-tweens> (дата обращения: 27.03.2021).

22. My Teaching Philosophy – Robinson Elementary School [Электронный ресурс]. 2020. URL: https://robinson.dawsoncountyschools.org/academics/1st_grade/sallie_power/my_teaching_philosophy (дата обращения: 01.06.2020).

23. Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession. Edutopia [Электронный ресурс]. 01.07.1997. URL: <https://www.edutopia.org/redefining-role-teacher> (дата обращения: 03.06.2020).

24. Should I Be a Teacher? Here Are 24 Awe-Inspiring Reasons To Consider It. Teachers of Tomorrow [Электронный ресурс]. 31.01.2017. URL: <https://www.teachersoftomorrow.org/blog/insights/should-i-be-a-teacher> (дата обращения: 02.06.2020).

25. Stevens N. Molding Young Minds [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.cui.edu/academicprograms/undergraduate/majors/Liberal-Studies/more/alumni-story/molding-young-minds> (дата обращения: 01.06.2020).

26. Strauss V. Teacher spends two days as a student and is shocked at what she learns. The Washington Post [Электронный ресурс]. 24.10.2014. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2014/10/24/teacher-spends-two-days-as-a-student-and-is-shocked-at-what-she-learned> (дата обращения: 27.04.2021).
27. Teachers are Like Gardeners [Электронный ресурс]. 08.07.2014. URL: <https://vigornotrigor.wordpress.com/2014/07/08/teachers-are-like-gardeners> (дата обращения: 11.04.2021).
28. Teachers are Role Models. Teach.com [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://teach.com/what/teachers-are-role-models> (дата обращения: 31.05.2020).
29. Teacher's Role in Molding the Child's Future. Medium.com [Электронный ресурс]. 30.03.2019. URL: <https://teach.com/what/teachers-are-role-models> (дата обращения: 29.05.2020).
30. The Best Metaphors about Teaching [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://helpfulprofessor.com/metaphors-about-teachers> (дата обращения: 01.06.2020).
31. The Learning Pyramid [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.educationcorner.com> (дата обращения: 27.04.2021).
32. The role of the teacher in shaping the future of the world. Education Technologies [Электронный ресурс]. URL: <https://edtechnology.co.uk/latest-news/the-role-of-the-teacher-in-shaping-the-future-of-the-world> (дата обращения: 01.06.2020).
33. The Roots of Change. Modern Learners [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://modernlearners.com/the-roots-of-change> (дата обращения: 13.04.2021).
34. Silver J. Trees of Knowledge. Edutopia. [Электронный ресурс]. 23.09.2014. URL: <https://www.edutopia.org/blog/trees-of-knowledge-jay-silver> (дата обращения: 21.05.2020).

35. Value Education in Shaping the Mind. Medium.com [Электронный ресурс]. 2020. URL: <http://www.progressiveteacher.in/value-education-in-shaping-the-mind> (дата обращения: 01.06.2020).
36. Waldron J. Who Is a Teacher? [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://billiards.colostate.edu/instructional-articles/pb-review/who-is-a-teacher> (дата обращения: 21.05.2020).
37. What is constructivism? [Электронный ресурс]. 2004. URL: <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism> (дата обращения: 21.03.2021).
38. What is Rote Learning — and is it Effective? A Battle Between Memory and Intelligence. Resilient Educator [Электронный ресурс]. 09.12.2020. URL: <https://resilienteducator.com/classroom-resources/what-is-rote-learning/> (дата обращения: 11.04.2021).
39. When Molding Minds Gets Messy or Moving Student Thinking from the Predictable to the Profound. Education World [Электронный ресурс]. 2020. URL: https://www.educationworld.com/a_curr/profdev058.shtml (дата обращения: 29.05.2020).
40. Why Teachers Are Important in Society – Why Teachers Matter. University of People [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.uopeople.edu/blog/the-importance-of-teachers/> (дата обращения: 01.06.2020).
41. Why I became a teacher: to nurture and cultivate a love of learning. The Guardian [Электронный ресурс]. 19.08.2012. URL: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2012/aug/19/why-i-became-a-teacher> (дата обращения: 20.05.2020).

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и межкультурной коммуникации
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой ТГЯиМКК

 О.В. Магировская

«24» июня 2021 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ И
УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ**

Выпускник



А.Е. Муравьева

Научный руководитель



канд. пед. наук,
доц. Е.В. Ерёмина

Нормоконтролер



М.В. Файзулаева

Красноярск 2021