

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.7.52>

Перельгут Надежда Майеровна, Яновская Анастасия Владимировна

Метафора как конструкт педагогического дискурса (на материале английского языка)

Статья посвящена изучению метафор в педагогическом дискурсе, которые рассматриваются с когнитивных позиций. Цель исследования состоит в выявлении закономерностей метафоризации при описании процесса воспитания, в центре которого находится ребенок. Научная новизна работы заключается в том, что предлагается уровневая систематизация метафор: ребенок и его качества, взаимоотношения в семье, локальный и более широкий социальный круги общения. В результате проанализированы механизмы метафоризации на разных уровнях, определены предметно-понятийные и коннотативные компоненты метафор. Частотность и номенклатура метафор педагогического дискурса убеждают в значимости семьи в процессе воспитания.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2020/7/52.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 7. С. 260-266. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2020/7/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
8. Крячко В. Б. Слово и информация: принцип неопределенности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 3 (14). С. 46-48.
9. Кубрякова Е. С. Синтагматика // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 447-448.
10. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / сост. Р. Г. Григорьева; предисл. С. М. Даниэля. СПб.: Академический Проект, 2002. 544 с.
11. Мень А. История религии: в поисках Пути, Истины и Жизни: в 7-ми т. М.: Фонд имени А. Меня, 2002. Т. V. Вестники Царства Божия. 648 с.
12. Мень А. От рабства к свободе. М.: Жизнь с Богом, 2008. 318 с.
13. Мень А. Сын Человеческий. Bruxelles: Foyer Oriental Chretien, 1983. 494 с.
14. Флоренский П. Христианство и культура. М. – Х.: АСТ; Фолио, 2001. 627 с.
15. Фрэйзер Дж. Дж. Золотая ветвь / пер. с англ. М. К. Рыклина. М.: АСТ, 2010. 767 с.
16. Чистяков Г. «Господу помолимся»: размышления о церковной поэзии и молитве. М.: Рудомино, 2001. 176 с.

Lexico-Semantic Analysis of Ambiguous Text (by the Material of A. Men's Book "The Son of Man")

Kryachko Vladimir Borisovich, *PhD*
Khvan Natal'ya Stanislavovna
Gvozdyuk Violeta Nikolaevna

Volzhsky Polytechnic Institute (Branch) of Volgograd State Technical University
ya.usto@yandex.ru; tsay-khvan@mail.ru; vn_gvozdyuk@mail.ru

The article considers A. Men's approach to interpreting ambiguous text characterized by cognitive insufficiency. The paper aims to show how the theologian ascertains semantic relations with the original Gospel text broadening Evangelic context. Scientific originality of the study lies in the fact that the researchers for the first time provide a comprehensive lexico-semantic analysis of the famous New Testament commentary aimed to remove the existing uncertainties. The findings indicate that Men's interpretation is based not on hyperonymization but on broadening conceptual contents and metaphorization of the analysed text.

Key words and phrases: cognitive equilibrium; seme; lexeme; sememe; binarius; conventional sign; iconicity.

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.7.52>

Дата поступления рукописи: 05.05.2020

Статья посвящена изучению метафор в педагогическом дискурсе, которые рассматриваются с когнитивных позиций. Цель исследования состоит в выявлении закономерностей метафоризации при описании процесса воспитания, в центре которого находится ребенок. Научная новизна работы заключается в том, что предлагается уровневая систематизация метафор: ребенок и его качества, взаимоотношения в семье, локальный и более широкий социальный круги общения. В результате проанализированы механизмы метафоризации на разных уровнях, определены предметно-понятийные и коннотативные компоненты метафор. Частотность и номенклатура метафор педагогического дискурса убеждают в значимости семьи в процессе воспитания.

Ключевые слова и фразы: когнитивная метафора; метафорическая модель; концептуальная основа; педагогический дискурс; сфера источника; сфера цели.

Перельгут Надежда Майеровна, к. филол. н., доц.
Нижевартовский государственный университет
nadezhda.perelgut@gmail.com

Яновская Анастасия Владимировна
МБОУ СОШ № 13, г. Нижневартовск
anastasiya.the.third@gmail.com

Метафора как конструкт педагогического дискурса (на материале английского языка)

«Творчество является одним из высших, если не самым высшим, свойств мозга». Это способность «увидеть мысленно то, чего не было, услышать музыку, которой нет...» [2, с. 26-27], заметить подобие или сходство там, где оно реально не существует. Одним из проявлений творческого потенциала человека, результатом его творческой мысли, этого прекраснейшего из его достижений, является метафора. В этой связи вполне закономерным представляется когнитивный подход к метафоре, открывающий механизм творческих возможностей мыслительной деятельности человека. Метафоризация является конструктивным принципом построения дискурса: любые элементы вербального кода противопоставляются, сопоставляются, помещаются рядом по принципу сходства или контраста и имеют свое собственное автономное значение [4; 5; 9].

В когнитивной лингвистике метафора рассматривается как ментальная операция, которая осуществляется посредством концептуальных переносов знания из одной сферы в другую. Техника «переносов» базируется на фундаментальном свойстве языка – полисемии. По сути, метафоризация есть мыслительно-конструктивная деятельность человека, осуществляемая на основе имеющихся у него фоновых знаний [1]. Считается, что метафора – не просто украшение речи, её декоративный аксессуар, но своего рода движитель науки, определённый способ мышления, предлагающий читателю (слушателю) свежие идеи и видение мира. Она делает речь значительно более эффективным средством, чем простое сообщение информации. По мнению метафорологов, не будь метафоры, многие истины остались бы невысказанными или непонятыми и неизвестными [14]. Она позволяет передать свежее или новое знание об известном предмете; благодаря ей знакомое понятие «проливает свет» на менее знакомое или менее понятное. На основе взаимосвязи этих понятий и возникает образное значение метафоры, её выразительно-изобразительная сила. Именно на эти возможности метафоры обратили внимание, прежде всего, риторики и стилисты более двух с половиной тысячелетий назад [20].

В настоящее время метафора по-прежнему вызывает интерес у лингвистов. Возникновению новой, когнитивной, волны в изучении этого явления способствовала работа Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», впервые опубликованная в 1980 году с последующими переизданиями [18]. Анализ работ, послуживших *теоретической базой* исследования, свидетельствует, что метафора как результат лингвокреативной деятельности человека изучается в разных научных областях, с различных позиций и на материале разных типов дискурса [1; 3; 7; 8; 14; 15]. Ведущие специалисты в области изучения метафоры подчеркивают её антропометричность, объясняя это тем, что выбор того или иного основания для метафорического сопоставления связан со способностью человека соизмерять всё новое с тем, с чем он имеет дело в практическом опыте [6; 7].

Данное исследование проводится на материале англоязычного дискурса, созданного не только профессиональными педагогами, но и родителями, авторами блогов, посвященных вопросам воспитания детей, взаимоотношениям детей и взрослых в семье и за её пределами.

Актуальность нашего исследования обуславливается необходимостью более глубокого изучения и систематизации процессов метафорической проекции в англоязычном педагогическом дискурсе, который отражает современные позитивные подходы к формированию модели мира ребенка, затрагивая разнообразные, по большей части сложные, ситуации в жизни родителей и детей и их окружения.

Для достижения намеченной цели в процессе исследования были решены следующие *задачи*: сформирован корпус метафорических выражений, функционирующих в педагогическом дискурсе, которые в дальнейшем были систематизированы в зависимости от уровня близости к ребенку круга общения; описаны механизмы метафорического отождествления; выявлены основы и закономерности метафорического переноса, а также денотативный и эмоционально-оценочный смысловые компоненты метафорических выражений.

В решении задач помогли следующие *методы исследования*: дефиниционный анализ, семантический компонентный при определении семантической структуры сопоставляемых понятий и выявлении основы для сопоставления.

Практическая и теоретическая значимость работы состоит в возможности использовать результаты исследования в курсах когнитивной лингвистики, дискурсологии, стилистики, педагогики. Работа вносит вклад в изучение механизмов концептуализации и категоризации окружающего мира человеком в отношении процессов воспитания в национальном англоязычном сознании.

Анализ теоретической литературы свидетельствует, что для обозначения сопоставляемых понятий в метафорическом выражении используются разнообразные термины. Так, незнакомое явление в фокусе внимания может называться темой – *the tenor* или *topic*, которое определяется через достаточно известное понятие, именуемое проводником – *the vehicle*. Термины *'tenor'* и *'vehicle'* были введены британским риториком И. А. Ричардсом в книге «Философия риторики» (1936), согласно которому в метафоре тема (*the tenor*), главный предмет обсуждения, проясняется посредством языковой единицы, проводника (*the vehicle*), в переносном смысле передающего суть первой. Взаимодействие этих двух понятий и порождает образное значение метафоры [21].

Наряду с упомянутыми используются и альтернативные термины. Наиболее распространенными являются сфера или область цели – *target domain* как эквивалент темы и сфера или область источника – *source domain* для проводника [15]. Метафоризация основана на взаимодействии этих двух структур знаний – когнитивной структуры источника (*source domain*) и когнитивной структуры цели (*target domain*). Область источника – это конкретное знание человека, полученное в результате его взаимодействия с действительностью. Менее определенное и ясное знание, «знание по описанию» – сфера цели. «В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, иначе говоря, происходит метафорическая проекция (*metaphorical mapping*) или когнитивное отображение (*cognitive mapping*)» [1, с. 9].

Еще одним важным параметром в анализе метафоры является понятие основы метафорического уравнения – *ground*, которое означает общие, сходные свойства темы и проводника (i.e., *"common properties"* [15, p. 13]). Данный тождественный признак служит основой для построения метафорической модели, которая в когнитивной лингвистике представляет собой существующую в сознании носителя языка или воображаемую связь между двумя понятийными сферами: сферой источника и сферой цели [1; 7; 18]. Семантическая составляющая метафоры содержит не только денотативное значение, но и эмоционально-оценочный, коннотативный компонент, также способствующий созданию образности.

Различают конвенциональные (*conventional*) метафоры, в основе которых лежат устойчивые соответствия между областью источника и областью цели, и метафоры, отражающие субъективный, авторский взгляд

на концептуальные связи явлений. Первые структурируют концептуальную систему определенной лингвокультуры и общеизвестны. Вторые, творческие, новаторские (*imaginative, creative*), находятся за пределами конвенциональных и дают новое видение и понимание имеющегося опыта, позволяют по-новому взглянуть на знакомые нам явления [1; 18].

По признанию лингвистов, при систематизации метафорических моделей особую сложность представляет выбор основания для классификации [8]. Существует несколько вариантов, по которым возможно группировать метафоры: систематизация по исходной понятийной сфере (сфера – источник); систематизация по отдельным фреймам. Фрейм при этом рассматривается как единица знаний, существующая вокруг некоторого понятия. Еще одна проблема, которая встает при выборе параметров классификации метафор, – это определение состава понятийных сфер, способных служить источником или мишенью для метафорической экспансии [8; 20; 21].

Терминология в определении типов метафор весьма разнообразна: исследователи выделяют различные существенные признаки. Так, Дж. Лакофф, М. Джонсон говорят об ориентационных метафорах, связанных с пространственной ориентацией: верх – низ, далекий – близкий, глубокий – мелкий и т.д.; онтологических, отражающих закономерности бытия, «опыт обращения человека с материальными объектами (в том числе с собственным телом), а также способ восприятия событий, деятельности, эмоций, идей» [5, с. 49]. А. П. Чудинов выделяет четыре основных типа метафор: антропоморфные метафоры (человек как центр мироздания), природоморфные (человек и природа), социоморфные (человек и общество), артефактные (человек и результаты его труда, артефакт – от лат. «искусственно созданный») [8]. Как отдельный тип нередко рассматривается морбиальная метафора, областью источника в которой служит концептуальная система, связанная с состоянием здоровья [3].

Метафоры, обнаруженные в анализируемом материале, на наш взгляд, можно в целом охарактеризовать как антропологические, поскольку они отражают развитие и существование человека (в нашем случае – ребенка) в природной и культурной средах.

В настоящей работе анализ метафор проводится по области источника (*source domain*) с указанием тождественного признака между областью источника и областью цели. Область цели (*target domain*) как эквивалент темы для анализируемых текстов – ребенок, а также его отношения в кругу семьи, в локальном круге общения (друзья, одноклассники, педагоги) и более широком социальном круге. Представим уровни описания схематично (Рисунок 1):

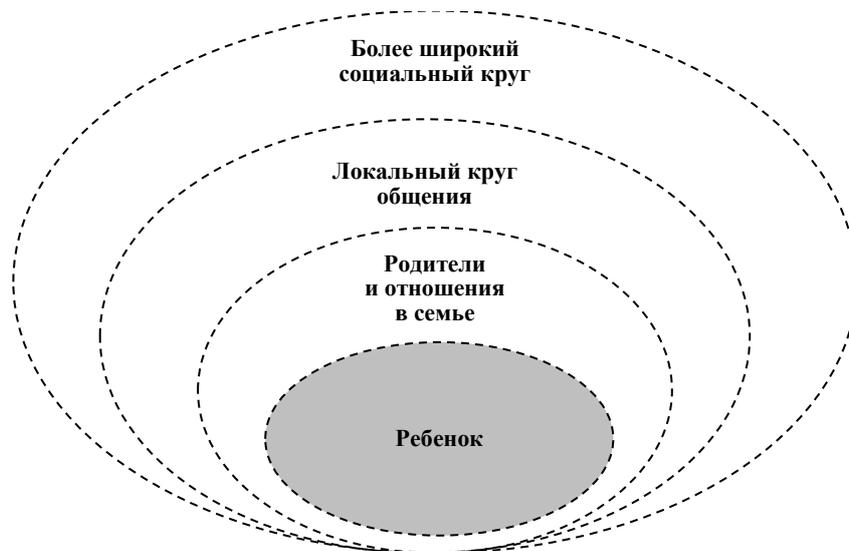


Рисунок 1. Уровни описания метафорических выражений педагогического дискурса

В дальнейшем анализе материала мы будем придерживаться этих уровней. Так, относительно самого ребенка в метафорических описаниях часто отражается его способность копировать взрослых и воспроизводить их поведение. Например:

(1) *Our attachment helps wire healthy brains, and our responses set the tone for how they respond to us (they're little mirrors)* [12]. / *Наша любовь помогает поддерживать здоровые отношения, а наша реакция задает тон тому, как они отвечают нам (дети – маленькие зеркала)* (здесь и далее перевод авторов статьи. – Н. П., А. Я.).

В основе приведенной метафоры *they're little mirrors* лежит общее с зеркалом функционально-концептуальное свойство ребенка отражать поведение взрослых, то есть отождествление с предметом привычного окружающего мира. Данная характеристика детей может выражаться и иной аналогией:

(2) *Kids are porous little sponges, and if you're a parent, you know that they are constantly watching your every move and soaking up every good and bad word you say* [23]. / *Дети – губки, и если вы родитель, то наверняка замечали, что они постоянно следят за каждым вашим шагом и быстро впитывают каждое ваше слово, неважно, хорошее оно или плохое.*

В этом случае концептуальная основа метафоры – параллель между детьми и впитывающей губкой, мягким пористым материалом, способным поглощать влагу. Обе метафоры образно описывают одно и то же качество

ребенка, характеризуя его развитие. Эти метафорические отождествления, нейтральные в эмоционально-оценочном плане, носят конвенциональный универсальный характер и выходят за рамки англоязычной культуры.

Наибольшее количество образных метафорических основ представлено в описаниях взаимоотношений детей и родителей, что неслучайно, поскольку именно в семье происходит процесс формирования человека, и взрослым очень важно выработать для себя определенные линии поведения и взаимоотношений с детьми. Относительно взаимодействия ребенка и родителей приведем пример, в котором область источника составляет человеческое сердце, но не как анатомический орган, центральный в кровеносной системе, а как средство вторичной номинации, в значении «часть человеческой души». Приведем словарное определение сердца (*heart*) в этом значении: “*used to refer to a person’s character, or the place within a person where feelings or emotions are considered to come from*” [10], то есть используется в отношении характера человека или того места в человеке, где рождаются его чувства и эмоции.

(3) *Instead, Reinert sat him down for a heart-to-heart chat* [13]. / *Вместо этого, Рейнерт решила поговорить с ним по душам.*

Данный случай свидетельствует об искренних и теплых отношениях между ребенком и матерью: мать стремится помочь сыну адаптироваться к новой среде после смены места жительства. Чувствуя, что ему не удастся это сделать, она решает откровенно поговорить с ним по душам, признать, что это не всегда бывает легко, и, чтобы найти друзей, нужно время.

Нередко концептуальную основу описания взаимоотношений между родителями и детьми составляет ситуация «противостояния, войны» как область источника [22]. Примером может служить следующий отрывок:

(4) *When I asked “what do I do when my child is defiant?” and the answer that came to me which I accepted was “put him in time-out,” our course was set. I continued to view him as defiant (because I had gotten an answer that reinforced my belief) and I consistently and continually placed him time-out just as I was told. Of course, it didn’t work. Our relationship suffered and his behavior only worsened. The more I looked for defiance, the more I saw of it, and pretty soon our days were filled with power struggles and tears, and every day I felt completely defeated* [24]. / *Когда я спрашивала себя «что делать, если ребенок не слушается?», ответ быстро приходил мне в голову – «наказать, поставить в угол». И вот направление задано! Я продолжала считать его дерзким и получала реакцию, подкрепляющую мое мнение, постоянно ставила в угол, как и советуют в таких случаях. Конечно, это не работало. Наши взаимоотношения ухудшались, равно как и его поведение. Чем больше я искала неповиновения в его действиях, тем больше находила повод ругать его. Наши дни превратились в схватки, полные слез, и каждый день я чувствовала себя проигравшей.*

В приведенном примере поэтапно создается метафорическое структурирование ситуации «войны»: обдумывание сложившейся сложной ситуации, принятие решения действовать, готовность к «боевым действиям» – *defiance, defiant (clearly refusing to do what someone tells you to do* [19] – отказ делать то, что говорят); потерпевшая неудачу попытка взаимодействовать – *put him in time-out, didn’t work*, и, наконец, итог военных действий, где происходит ухудшение ситуации и есть проигравшие, – *behavior only worsened, defeated*. Концептуализация подобных ситуаций с помощью «военных» метафор обуславливается лингвопрагматическими потребностями и желанием автора дать негативную оценку таким явлениям в этой сфере жизни.

При характеристике взаимоотношений в семье часто используются онтологические (в терминологии Дж. Лакоффа, М. Джонсона [5]) метафоры, основанные на идее «воздуха, атмосферы», как в следующем фрагменте:

(5) *The atmosphere of your home. All of the things mentioned above come together to create the atmosphere in your home. If you have loving and connected relationships, you likely have a warm atmosphere in your home. If there is discord between you and your spouse, or you and your child, or your child and your other child, then the overall atmosphere suffers. Have you ever gone to someone’s home and could just feel a negative atmosphere? You want your home to be a haven, a safe, warm, inviting, and loving place for all family members* [26]. / *Атмосфера в вашем доме. Все упомянутые выше вещи объединяются для того, чтобы создать благоприятную атмосферу в доме. Если ваши взаимоотношения полны любви и понимания, то и атмосфера в доме будет теплой. Если же между вами и вашим супругом, или вами и вашим ребенком, или между детьми существуют разногласия, то и атмосфера будет напряженной. Вы когда-нибудь были в гостях и ощущали негатив, летающий в воздухе? Вы наверняка хотите, чтобы ваш дом был безопасным и полным спокойствия убежищем для всех членов семьи.*

Понятие «атмосфера», предметно-логически означающее газообразную оболочку, которая существует вокруг нашей планеты, применительно к семье используется в качестве средства вторичной номинации и создает основу для метафорического отождествления. В данном случае оно базируется на переносе основного значения на семейные отношения – «окружающие условия, обстановку», которая может быть безопасной, комфортной, полной любви и взаимопонимания или неблагоприятной.

Еще одной основой для характеристики взаимодействия родителей и детей является метафорическое отождествление с современными техническими средствами, в частности с компьютерами и их функциональными возможностями. Думается, что данные метафоры появились относительно недавно, во второй половине прошлого столетия. Достаточно вспомнить ставшее привычным сравнение мозга человека (и его функционирование) с компьютером (*the mind as a computer*) [20]. Вместе с тем метафоры, связанные со строением компьютеров и с их рабочими функциями для характеристики взаимоотношений в семье, звучат свежо в педагогическом дискурсе и могут рассматриваться как творчески-новаторские. Так, метафорическое отождествление способа общения между ребенком и родителем, который желает изменить сложившуюся ситуацию, и функциональных возможностей компьютера с помощью лексем *to reset* и *a reset button* дает новое видение нашего опыта. *A reset button* – «кнопка сброса» на компьютере, которая позволяет очистить его память

и перезагрузить: 1) *a button on a computer that clears the computer's memory and causes it to reboot*; или кнопка на игровой консоли, позволяющая начать игру заново; 2) *a button on a video game console that can be used to restart games from the beginning, while losing anything that isn't saved* [10; 19], как в следующем отрывке:

(6) *I find myself wishing life had a reset button so we can start fresh and erase the negativity. And my attempts to reset my moody child's attitude haven't worked out well* [16]. / В такие моменты мне хочется, чтобы в жизни была кнопка сброса, чтобы можно было все начать заново и стереть негатив. Но мои попытки изменить настроение капризного ребенка не увенчались успехом.

По всей вероятности, данная метафора в большей степени свойственна англоязычной культуре, хотя в настоящее время для любого пользователя компьютера понятна её суть, и её дальнейшая образно-метафорическая детализация представляется избыточной: “*so we can start fresh and erase the negativity*”.

Анализ дискурса показывает и случаи так называемых морбиальных метафор [3] (отождествление ситуации с состоянием здоровья, нормальным или болезненным) при характеристике взаимоотношений родителей и ребенка, например:

(7) *If you spend too much time being the “serious” parent, your child may lack a sense of humor in his or her adult life. Laughter is the best medicine, and it releases endorphins in our brains to lift our spirits and brighten our moods each day* [17]. / Если вы слишком часто бываете «серьезным» родителем, у вашего ребенка могут быть проблемы с чувством юмора во взрослой жизни. Смех – лучшее лекарство, он способствует выработке эндорфинов в мозгу, поднимает настроение и делает дни ярче.

В приведенном фрагменте метафора *laughter is the best medicine* говорит о том, что слишком серьезное отношение к родительству – своего рода болезнь, которую следует лечить смехом. Данная метафора поддерживается и пространственно-ориентационным метафорическим словосочетанием *to lift our spirits*, моделью, связанной с локализацией в пространстве [5]. Кроме того, в метафорическом глагольном словосочетании *brighten our moods* в значении «улучшить настроение, сделать приятнее, ярче, счастливее и т.д.» (*make something more enjoyable, exciting, or interesting* [19; 25]) концептуальное основание онтологически отражает способ восприятия событий, эмоции [5].

К локальному кругу общения, то есть не только к родителям, но и педагогам, психологам, можно отнести нижеприводимый фрагмент, содержащий описание процесса воспитания, который видится через метафорические ассоциации с работой скульптора, использующего особую технику создания произведения искусства (скульптуры) – ребенка.

(8) *The truth is that there are many things that are more important in shaping our children than the methods and techniques we use to modify their behavior* [12]. / Правда в том, что существуют более важные вещи при воспитании наших детей, чем те методы и техники, которые мы используем для коррекции их поведения.

В данном «метафоризированном» фрагменте глагольные (*shaping our children, to modify their behavior*) и субстантивные (*methods and techniques*) словосочетания, используемые для представления воспитания, заимствованы из области источника – искусства создания объёмных скульптурных произведений путём резьбы, лепки или отливки. Такое отождествление, с одной стороны, подчеркивает сложность обоих действий, с другой – образно приравнивает воспитательный процесс к искусству.

Приведем фрагмент, содержащий целый ряд метафор с разнообразными концептуальными основами. Все они посвящены проблеме установления крепких связей между детьми и взрослыми. Отнесем их к более широкому социальному кругу, важному для формирования характера ребенка, независимо от близости окружающих взрослых и детей:

(9) *When children are together in a group, they will often sail off into waves of giggles or gales of laughter. For some reason, adults usually refer to this as infectious laughter, as if we are afraid of catching it. Cherish these times. They build a powerful bond between children, and with us if we share them* [11, p. 205]. / Когда дети вместе, то часто слышатся хихиканье или взрывы смеха. По разным причинам взрослые, словно боясь рассмеяться сами, обычно считают, что дети просто заражаются смехом друг от друга. Цените это время. Совместный смех сильно укрепляет связь между детьми и нами.

В основе метафор, описывающих педагогический процесс в приведенном отрывке, лежат различные концептуальные модели, акцентирующие внимание на разных аспектах ментального опыта, например, метафора «человек → природа»: *sail off into waves of giggles, gales of laughter* с морской тематикой (отправиться в плавание, волны хихиканья, бури смеха); морбиальная метафора: лексема *infectious* как средство вторичной номинации означает чувства или смех, которые быстро распространяются от человека к человеку, которыми легко заразиться; идея строительства, создание чего-либо: *build a powerful bond* [19]. Метафорические выражения *sail off into waves of giggles, gales of laughter* можно отнести к индивидуально-авторским. Прагматическая интенция использования данных метафор продиктована желанием подчеркнуть позитивную роль подобных действий.

Приведем ещё один фрагмент о роли смеха в воспитании детей, его созидательной силе, объединяющей взрослых и детей:

(10) *Sharing a giggle is a basic way to join and connect with children. Laughter automatically brings people closer. ...it instantly bridges the cultural divide... In other words, laughter is a key to the fortress of isolation* [11, p. 203]. / Вместе похихикать – способ соединиться и укрепить связь с детьми. Смех автоматически сближает людей. ...он мгновенно убирает границы культурных различий. <...> Другими словами, смех – ключ от одиночества.

Метафоры в приведенном отрывке принадлежат к ориентационным, поскольку в концептуальной основе имеют идею о дистанции и её сокращении с помощью смеха. Метафорическое субстантивное словосочетание *a key to the fortress of isolation* является авторским, индивидуально-творческим и способствует созданию

экспрессии в речи. Выбор лексем для метафорического переноса основывается на знании явления, известного языковому коллективу (*key, fortress*), с тем, чтобы новое высказывание зазвучало эмоционально-ярко, экспрессивно, с положительно-оценочной коннотацией.

Наше исследование показало, что в педагогическом дискурсе метафоризации подвергается как система описания самого ребенка, так и его связи с окружающим миром. Причем тенденция такова, что большинство метафор используются при характеристике взаимоотношений ребенка в семье, что свидетельствует о её важности в воспитании и становлении личности. При этом данные метафоры довольно часто имеют отрицательное коннотативное значение, как, например, концептуализация взаимоотношений ребенка с родителями в терминах военных действий. Это объясняется тем, что в анализируемом дискурсе авторы, главным образом, обращаются к проблемам, возникающим в процессе воспитания, предлагая способы их разрешения.

Итак, рассмотрев случаи метафоризации в педагогическом дискурсе, можно сделать следующие **выводы**:

- 1) метафоризации подвергаются как характеристики самого ребенка, так и взаимоотношения его с окружающим миром;
- 2) используемые метафоры характеризуются не только положительной, но и отрицательной коннотацией;
- 3) педагогический дискурс содержит как универсальные (конвенциональные) метафоры, так и индивидуально-творческие, что не препятствует их пониманию реципиентом, но способствует обновлению восприятия сути затрагиваемого вопроса.

В заключение отметим, что педагогический дискурс насыщен разнообразными метафорическими выражениями с различными концептуальными основами для сопоставления, создающими у читателя когнитивные предпосылки для понимания не только интеллектуального, предметно-смыслового содержания, но и его эмоционально-оценочной составляющей. Систему метафорических моделей можно считать конструктом педагогического дискурса, это важная часть общеязыковой картины мира, а также национальной ментальности.

Любая метафоризация основывается на тщательном выборе передаваемого образа и высечивании важных для метафорической проекции свойств источника, так как конечной целью является желание быть правильно понятым. Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении видятся в систематизации метафор согласно универсальному, общечеловеческому и национально-специфичному характеру и в связи с этим возможности их передачи при переводе, а также с точки зрения позитивной и негативной коннотации.

Список источников

1. Баранов А. Н. Предисловие редактора // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 7-21.
2. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. М. – СПб.: АСТ; Сова, 2007. 383 с.
3. Вавилина М. А. Морбильная метафора в представлении системы образования в британских СМИ [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/morbial-metaphor-in-uk-mass-media-representation-of-the-educational-system> (дата обращения: 31.03.2019).
4. Виноградов В. В. Стиль Пушкина [Электронный ресурс]. М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1941. 620 с. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10077361> (дата обращения: 29.03.2018).
5. 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.
6. Телия В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебrenников. М.: Наука, 1988. С. 173-203.
7. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-03b.htm> (дата обращения: 12.02.2018).
8. Чудинов А. П. Очерки по современной политической метафорологии: монография. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2013. 176 с.
9. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. статей. М.: Международные отношения, 1978. С. 16-24.
10. Cambridge International Dictionary of English / ed. by P. Procter. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 1774 p.
11. Cohen L. J. Playful Parenting. N. Y.: The Random House Publishing Group, 2002. 708 p.
12. Eanes R. 10 habits to shape a kind, well-adjusted child [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mother.ly/child/10-habits-to-shape-a-kind-well-adjusted-child/1-relationship> (дата обращения: 24.02.2018).
13. Glembocki V. 6 tips to raise an optimist [Электронный ресурс]. URL: <https://www.parents.com/parenting/better-parenting/advice/6-tips-to-raise-an-optimist/> (дата обращения: 05.10.2018).
14. Grant J. Why metaphor matters [Электронный ресурс]. URL: <https://blog.oup.com/2014/08/why-metaphor-matters/> (дата обращения: 05.10.2019).
15. Haser V. Metaphor, metonymy, and experientialist philosophy: Challenging cognitive semantics. Berlin – N. Y.: Mouton de Gruyter, 2005. Vol. 49. 304 p.
16. <http://context.reverso.net> (дата обращения: 29.02.2020).
17. James A. Six Things Parents Should Do in Front of Their Children [Электронный ресурс]. URL: <https://findmyscout.com/six-things-parents-should-do-in-front-of-children/> (дата обращения: 14.02.2018).
18. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. Chicago – L.: The University of Chicago Press, 2003. 276 p.
19. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. DVD-ROM.
20. Nordquist R. Metaphor: Definition and examples [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thoughtco.com/metaphor-figure-of-speech-and-thought-1691385> (дата обращения: 06.12.2018).
21. Richards I. A. Philosophy of rhetoric. N. Y. – L.: Oxford University Press, 1936. 138 p.
22. Tamm L. How to handle back talk and disrespect like a parenting warrior [Электронный ресурс]. URL: <https://themilitarywifeandmom.com/how-to-handle-backtalk/> (дата обращения: 15.03.2018).

23. **The 5 Things Parents Should Do in Front of Their Children** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pinterest.ca/pin/487514728397551429/> (дата обращения: 15.03.2018).
24. **The Wrong Question Parents Keep Asking** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.creativechild.com/articles/view/the-wrong-question-parents-keep-asking> (дата обращения: 03.12.2019).
25. **Translation in context from English into Russian** [Электронный ресурс]. URL: <http://context.reverso.net> (дата обращения: 29.02.2020).
26. **21 Ways to Reach a Child's Heart** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rebeccaeanes.com/21-ways-to-reach-a-childs-heart-2/> (дата обращения: 27.02.2018).

Metaphor as Pedagogical Discourse Construct (by the Material of the English Language)

Perelgut Nadezhda Mayerovna, PhD
Nizhnevartovsk State University
nadezhda.perelgut@gmail.com

Yanovskaya Anastasiya Vladimirovna
Secondary School № 13, Nizhnevartovsk
anastasiya.the.third@gmail.com

The article is devoted to studying metaphors in pedagogical discourse, which are considered from the cognitive standpoint. The research aims to determine patterns of metaphorisation in describing education process centred on a child. Scientific novelty of the study lies in the fact that it presents a layered classification of metaphors: a child and their qualities, family interaction, close social circle and wider ones. As a result, metaphorisation mechanisms at different levels are analysed, denotative and connotative components of a metaphor are identified. Frequency and nomenclature of metaphors testify to the importance of family in education process.

Key words and phrases: cognitive metaphor; metaphorical model; conceptual ground; pedagogical discourse; source domain; target domain.

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.7.53>

Дата поступления рукописи: 29.04.2020

Цель исследования – охарактеризовать русскоязычные онлайн-петиции как актуальную практику протестной коммуникации в контексте медиатизации политики и постулатов социологии конфликта. **Научная новизна** работы заключается в системном коммуникативном подходе к изучению протестной коммуникации, междисциплинарной интеграции достижений дискурсивной лингвистики, социологии и политологии. **В результате** определены регулярные проявления феномена медиатизации и охарактеризована удовлетворительность коммуникации в рамках анализируемых протестных практик, что вносит определенный вклад в осмысление современного протеста, взаимосвязи технологических и социокультурных изменений.

Ключевые слова и фразы: протестная коммуникация; онлайн-петиции; петиционная платформа; медиатизация; концепция «принципиальных переговоров».

Ребрина Лариса Николаевна, д. филол. н., доц.
Волгоградский государственный университет
lnrebrina@volsu.ru

Русскоязычные онлайн-петиции в контексте медиатизации и постулатов Гарвардской школы конфликтологии

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193 (The reported study was funded by RFBR, project number 20-012-00193).

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная протестная коммуникация, функционирующая в условиях активного развития информационно-коммуникативных, социальных технологий, является малоизученным в лингвистике объектом исследования. Изменения современной ретивальной массовой коммуникации сопряжены с трансформациями ее форм и структуры коммуникативного опыта субъекта, медиатизацией личности и многих сфер жизни общества, новыми форматами и механизмами виртуально-опосредованных коллективных взаимодействий, новым отношением к информации, умножением и изменением самих субъектов коммуникации. **Задачи** исследования: описать проявления в исследуемых практиках феномена медиатизации политики и личности (в том числе формируемого Net-мышления), охарактеризовать удовлетворительность коммуникации граждан и власти в контексте соблюдения постулатов Гарвардской школы конфликтологии. Традиционные **методы** дискурс-анализа применяются в соответствии с выбранными интегративным подходом, позволяющим использовать достижения лингвистики (прежде всего теорий