**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет філології, історії та політико-юридичних наук**

**Кафедра прикладної лінгвістики**

Освітньо-професійна програма

«Філологія Германські мови та

літератури (переклад включно)» зі

спеціальності 035 Філологія

(англійська)

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

**Мовна репрезентація освітньої проблематики в текстах сучасних англійських ЗМІ**

Студентки другого курсу

(магістерського рівня)

Групи АНз-21

Кужель Яни Сергіївни

Науковий керівник

Серебрянська Ірина Миколаївна

професор кафедри прикладної лінгвістики,

доктор філологічних наук

Рецензент

Ларіна Тетяна Валеріївна

завідувач кафедри прикладної лінгвістики,

канд. пед. наук, доцент

Допущено до захисту

Завідувач кафедри, канд. пед. наук,

доцент Ларіна Т.В.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(підпис)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата)

Ніжин 2022

**АНОТАЦІЯ**

Кваліфікаційна робота присвячена визначенню особливостей мовної репрезентації освітньої проблематики в текстах сучасних англійських ЗМІ.

Світова глобалізація є основним фоном сучасної соціокультури та головних суспільних сфер, зумовлюючи напрями їх розвитку. Внаслідок цього освітні інститути та процеси зазнають змін, що відбивається на самому концепті «освіта» у картинах світу різних народів. Основною мовою глобалізації є англійська, у зв'язку з чим ми робимо дослідження мовної репрезентації освітньої проблематики в англомовній лінгвокультурі.

У нашому дослідженні аналізується розвиток концепту «освіта», а також погляд Великобританії на освітні процеси в інших регіонах (концепт «освіта» у сценарії «глобалізація»). Концепт «освіта» відображає особливості сприйняття та обробки (зміни) поняття у свідомості мовної особистості, що виражається структурно-семантичними характеристиками концепту.

Актуальність дослідження обумовлена також тим, що воно виконане в руслі інтегрованого комунікативно-когнітивного підходу, яке має на увазі просвітлення когнітивних, прагматичних і мовних особливостей об’єкта дослідження. Когнітивний підхід сприяв виявленню змістової структури концепту, його характерних особливостей, а також сприяв його мовній репрезентації.

Прагмалінгвістичний підхід дозволив визначити різноманітні засоби його мовної об’єктивації і особливості функціонування в англомовному дискурсі ЗМІ.

Для успішного досягнення мети, в теоретичних розділах розглянуто критичну літературу в лінгвістиці, а саме: поняття дискурсу в сучасній науці та масмедійний дискурс як соціолінгвістичний феномен, особливості мовної картини світу та концепту.

В практичному розділі здійснена поглиблена характеристика концепту «освіта» в англійській мові та описана макроструктура концепту «освіта» у масмедійному дискурсі.

Результатом аналізу став аналіз прикладів негативних та позитивних оціночних конотацій, пов'язаних із ставленням до конкретного феномена інформаційного змісту. Найчастіше той самий інформаційний компонент зустрічається в медіатексті у тих позитивних, і негативних конотаціях, що пов’язаний функціональним аспектом дискурсу. У різних текстах ці мовні одиниці виконують регулятивну, рекламну чи інформативну функцію.

**Ключові слова**: *концепт, масмедійний дискурс, мовна картина світу, освіта, конотація.*

**ABSTRACT**

The qualification work is devoted to the determination of the peculiarities of linguistic representation of educational issues in the texts of modern English mass media.

World globalization is the main background of modern socio-culture and the main social spheres, determining the direction of their development. As a result, educational institutions and processes are undergoing changes, which is reflected in the very concept of "education" in the worldviews of various peoples. The main language of globalization is English, in connection with which we are conducting a study of the linguistic representation of educational issues in the English-speaking linguistic culture.

Our study analyzes the development of the concept of "education", as well as the UK's view of educational processes in other regions (the concept of "education" in the "globalization" scenario). The concept "education" reflects the peculiarities of perception and processing (changes) of the concept in the consciousness of the linguistic individual, which is expressed by the structural and semantic characteristics of the concept.

The relevance of the research is also due to the fact that it was carried out in the framework of an integrated communicative-cognitive approach, which implies the enlightenment of the cognitive, pragmatic and linguistic features of the research object. The cognitive approach contributed to the discovery of the content structure of the concept, its characteristic features, and also contributed to its linguistic representation.

The pragmalinguistic approach made it possible to determine various means of its linguistic objectification and the peculiarities of functioning in the English-language mass media discourse.

To successfully achieve the goal, the critical literature in linguistics is considered in the theoretical sections, namely: the concept of discourse in modern science and mass media discourse as a sociolinguistic phenomenon, features of the linguistic picture of the world and the concept.

In the practical section, an in-depth characterization of the concept of "education" in the English language is carried out and the macrostructure of the concept of "education" in the mass media discourse is described.

The result of the analysis was the analysis of examples of negative and positive evaluative connotations associated with the attitude to a specific phenomenon of information content. Most often, the same informational component is found in the media text in those positive and negative connotations that are connected by the functional aspect of the discourse. In various texts, these language units perform a regulatory, advertising or informative function.

**Key words***: concept, mass media discourse, language picture of the world, education, connotation.*

**ЗМІСТ**

[ВСТУП 7](#_Toc94516616)

[РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МАСМЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ 10](#_Toc94516617)

[1.1. Дискурс у сучасній науці 10](#_Toc94516618)

[1.2. Масмедійний дискурс як соціолінгвістичний феномен 14](#_Toc94516619)

Висновки до розділу І……………………………………………………………25

[РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОКОГНІТИВНІ СТРУКТУРИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ОПИСУ КАРТИНИ СВІТУ 28](#_Toc94516621)

[2.1. Мовна картина світу в рамках сучасної лінгвістики 28](#_Toc94516622)

[2.2. Концепт, його структура та методи дослідження 33](#_Toc94516623)

Висновки до розділу ІІ…..…………………………………………………….…44

[РОЗДІЛ 3. СПЕЦИФІКА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МОВНОГО ОБРАЗУ ОСВІТИ В ЗМІ…………………………………………………………………………..……….46](#_Toc94516628)

[3.1. Характеристика концепту «освіта» в англійській мові 46](#_Toc94516629)

[3.2. Опис макроструктури концепту «освіта» у масмедійному дискурсі 59](#_Toc94516630)

Висновки до розділу ІІІ………………………………………………………….76

[ВИСНОВКИ 78](#_Toc94516632)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 81](#_Toc94516633)

# **ВСТУП**

**Актуальність теми**. Світова глобалізація є основним фоном сучасної соціокультури та головних суспільних сфер, зумовлюючи напрями їх розвитку. Внаслідок цього освітні інститути та процеси зазнають змін, що відбивається на самому концепті «освіта» у картинах світу різних народів. Основною мовою глобалізації є англійська, у зв'язку з чим ми робимо дослідження мовної репрезентації освітньої проблематики в англомовній лінгвокультурі.

У нашому дослідженніаналізується розвиток концепту «освіта», а також погляд Великобританії на освітні процеси в інших регіонах (концепт «освіта» у сценарії «глобалізація»). Концепт «освіта» представлений відображає особливості сприйняття та обробки (зміни) поняття у свідомості мовної особистості, що виражається структурно-семантичними характеристиками концепту.

Актуальність дослідження обумовлена також тим, що воно виконане в руслі інтегрованого комунікативно-когнітивного підходу, яке має на увазі просвітлення когнітивних, прагматичних і мовних особливостей об’єкта дослідження. Когнітивний підхід сприяв виявленню змістової структури концепту, його характерних особливостей, а також сприяв його мовній репрезентації.

Прагмалінгвістичний підхід дозволив визначити різноманітні засоби його мовної об’єктивації і особливості функціонування в англомовному дискурсі ЗМІ.

**Об’єктом** дослідження є освітня проблематика як фрагмент картини світу.

**Предметом** дослідження є мовна репрезентація освітньої проблематика в різноманітних ситуаціях і контекстах, які зображуються в новинних і аналітичних статтях.

**Ступінь наукової розробленості проблеми**. Слід визнати, що репрезентація освітньої проблематика є відносно новою темою. Українські дослідники розглядали лише окремі аспекти цього питання: латинізми освітньої сфери в українській мові – І.С.Макар, питання перекладу та взаємовідповідності освітньої лексики в англійській та українській мовах – Н.О.Комісаренко, М.О.Возна та Н.М.Антонюк. Виникає необхідність системного аналізу **мовної репрезентації освітньої проблематики в текстах сучасних англійських ЗМІ.**

**Джерельною базою** роботи стали дослідження категорії освіти, представлені в роботах Н.Д. Арутюнової, З. Вендлера, В.З. Дем’янкова, О.К. Ірісханової, А.А. Лєонтьєва, Т.Н. Осінцевої, Г.С. Романової, В.Я. Шабеса; дослідження в області когнітивної лінгвістики, а саме, концепту, представлені в роботах таких вчених, як Н.Н. Болдирев, О.С. Кубрякова, М.В. Нікітин, Ю.С. Степанов, Р.І. Павіленіс та інші.

**Мета** роботи – виявити і проаналізувати мовні репрезентації освітньої проблематики в англомовному дискурсі ЗМІ і виявити структури концепту ОСВІТА як ментальної одиниці свідомості.

Досягнення зазначеної мети вимагає вирішення наступних **завдань:**

1. Проаналізувати поняття дискурсу у сучасній науці.

2. Описати масмедійний дискурс як соціолінгвістичний феномен.

3. Охарактеризувати мовну картину світу в рамках сучасної лінгвістики. 4. Описати поняття концепту, його структуру та методи дослідження.

5. Проаналізувати концепт «освіта» в англійській мові.

6. Описати макроструктуру концепту «освіта» у масмедійному дискурсі .

**Методи дослідження**. Вибір методів дослідження зумовлений   
специфікою об’єкта й поставлених завдань. Для досягнення мети використано   
загальнонаукові методи спостереження, аналізу, синтезу, порівняння,   
узагальнення, абстрагування мовних і мовленнєвих явищ у їхній динаміці та   
алгоритм концептуального аналізу. Відбір емпіричного матеріалу було   
здійснено суцільним вибиранням. У процесі опрацювання мовного матеріалу   
(його інтерпретації, систематизації та узагальнення) застосовано описовий   
метод та метод класифікації. Аналіз словникових дефініцій та компонентний   
аналіз дали змогу визначити семантику ключових освітніх номінацій, що   
формують поняттєвий компонент концепту ОСВІТА.

**Апробація результатів дослідження.** Результати роботи обговорювались на міжнародній науково-практичній інтернет конференції «Розвиток науки в умовах воєнного стану» 20 травня 2022 року та видано статтю «Мовна репрезентація освітньої проблематики в текстах сучасних англійських ЗМІ» у збірнику матеріалів конференції. Також результати обговорювалися на конференції "Modern directions of scientific research development" 15-17 червня 2022 та опубліковано тези «Мовна репрезентація освітньої проблематики в текстах сучасних англійських ЗМІ» у збірнику матеріалів конференції.

**Практична значущість дослідження**. Отримані результати можуть стати матеріалом для аналізу роботи різних англомовних ЗМІ з заявленої тематики, можуть бути використані як вихідні дані для подальшого дослідження медіа, а також у навчальному процесі.

**Структура роботи**. Магістерське дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури (73 позицій). Загальний обсяг роботи – 89, з них основного тексту – 75 сторінок.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МАСМЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ**

## **1.1.** **Дискурс у сучасній науці**

У лінгвістиці існує багато різних інтерпретацій поняття «дискурс». Історію походження цього поняття можна простежити у роботах Ф.де Соссюра, у дослідженнях якого феномен мови протиставляється мовленню. Багато вчених-лінгвістів, таких як Т.ван Дейк (1989), Н.Д. Арутюнова (1999), О.С.Кубрякова (2001) та ін. розглядають співвідношення дискурсу та тексту (як письмового, так і усного) з цих позицій.

Саме терміни «дискурс» та «текст» відіграють значну роль у теорії дискурсу. Ці два поняття також виконують метатеоретичну функцію, оцінюючи еволюцію та стан цієї теорії. Нам важливим нагадати, що, вийшовши спочатку з понятійного апарату філософії, дискурс, як і багато наукових термінів, залишається феноменом широкого наукового трактування в сучасному дослідному просторі. Ю.С. Степанов, даючи визначення дискурсу з логіко-філософської погляду, визначає дискурс як «мовлення у мові» [48, с. 44]. «Дискурс існує, насамперед і головним чином, у текстах, але таких, за якими постає особлива граматика, особливий лексикон, особливі правила слововживання та синтаксису, особлива семантика – зрештою особливий світ. У світі кожного дискурсу діють свої правила синонімічних замін, свої правила істинності, свій етикет. Це “можливий (альтернативний) світ” у сенсі цього логіко-філософського терміна» [48, с. 45].

У лінгвістиці термін дискурс вперше почав згадуватися у працях З. Харріса в 50-ті роки ХХ століття і приблизно в цей же час його вивчення оформилося в окрему дисципліну, яка привернула повсюдну увагу лінгвістів тим, що вивчення мови в ній вийшло за межі мовної репрезентації. У зв'язку з цим дискурс протиставляється мовній системі як процес, що можна простежити, наприклад, у роботах Е.Бенвеніста. Дослідник пише: «разом із реченням ми залишаємо область мови як системи знаків і вступаємо в інший світ, світ мовлення як знаряддя спілкування, виразом якого є дискурс» [62, с. 130]. Така думка виділяє дискурс як надлінгвістичне поняття, цим визнаючи соціальну природу мовлення.

У лінгвістичних словниках акцентуються різні аспекти дефініцій цього феномена. Так, у французькому лінгвістичному словнику ключовим поняттям є зв'язність, мовна послідовність мовних структур: «Дискурс означає будь-яке висловлювання, що перевищує за обсягом фразу, що розглядається з погляду зв'язування послідовності фраз між собою» [64, с. 156].

А.П. Гаврилюк представляє дискурс як «зв'язковий текст разом із екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та інші чинниками; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмів їх свідомості (когнітивних процесах)» [9, с. 20].

Т. ван Дейк описує дискурс як «складне комунікативне явище (подія), що включає соціальний контекст і дає уявлення про учасників комунікації та про процеси виробництва та сприйняття повідомлення» [60, с. 113]. Багатокомпонентна структура дискурсу, представлена у багатьох роботах вчених-лінгвістів, дає змогу простежити соціальну обумовленість дискурсу. Вивчаючи складові елементи комунікативної ситуації, якою і є дискурс, А.В. Полонський вдається до опису цього феномена як корпусу «стійких комунікативно-мовленнєвих практик» [39]. При аналізі цього корпусу вчений пропонує звернути увагу на такі компоненти, як діапазон зв'язків учасників дискурсу, характер соціальних ролей учасників, їх знання, досвід та систему цінностей та, крім того, на характер організації рефлексії та регулювання емоційної складової учасників. Крім того, лінгвіст виділяє інші категорії, наприклад, цілі комунікації, стратегії виробництва сенсу, семантичну сфокусованість, ритуально-етикетні форми тощо.

Інший список параметрів, що допомагають описати та проаналізувати конкретний дискурс, за В.М. Степановим, включає такі компоненти:

1) природа;

2) зміст;

3) спосіб функціонування;

4) структура;

5) форма;

6) межі [48, с. 55].

Наявність у науковому фонді різнопланових і іноді суперечливих дефініцій поняття «дискурс» пояснюється як полісемантичністю багатьох термінів лінгвістики і суміжних гуманітарних наук, так й наявністю різних підходів до цього поняття. Так, Д. Шиффрін виділяє три підходи до трактування цього терміна. Перший підхід здійснюється з погляду формальної та структурної лінгвістики та дає таке визначення дискурсу: «мовлення над рівнем речення чи словосполучення» [71]. Формалісти вивчають окремі елементи дискурсу на шкоду дослідженню їхніх функцій стосовно зовнішнього контексту.

Другий підхід – функціональний – визначає дискурс як засіб вживання мови спілкування. Інакше висловлюючись, цей підхід аналізує функції дискурсу і співвідносить їх із різними видами дискурсу. Третій підхід досліджує «дискурс як висловлювання», маючи на увазі, що дискурс – це комплекс функціонально організованих, обумовлених контекстом одиниць [71]. Однак для сучасної науки вивчення дискурсу тільки з його структурної та функціональної сторін видається недостатнім. Тому ми приєднуємося до погляду вчених, які вважають, що дискурс має бути досліджений і з боку його етнолінгістичної та лінгвокогнітивної складових.

Існує також думка, що дискурсивному аналізу передують ідеї етнолінгвістичні дослідження. Наприклад, школа американської етнолінгвістики, заснована Ф. Боасом, започаткувала системний розгляд цілого блоку текстів, вивчаючи їх з погляду середовища, часу та інших особливостей процесу їх виникнення. Етнолінгвістичний аспект відіграє велику роль і в дослідженнях чеської лінгвістичної школи. Наведений вище огляд підходів до розгляду дискурсу корелює з точкою зору М.Л. Макарова, який називає такі основні трактування, за допомогою яких визначається дискурс: формальна, функціональна, ситуативна інтерпретації.

Основними лінгвістичними школами, предметом дослідження яких був дискурс, методи його аналізу та стратегії роботи з ним, є німецька школа дискурс-аналізу (У. Маас, Ю. Лінк, Ю. Хабермас та ін.), французька школа аналізу дискурсу (П. Серіо, М. Пешо, М. Фуко та ін), Бірмінгемська школа (Дж. Сінклер, М. Култхард та ін) та російська школа гуманітарних досліджень (Н.Д. Арутюнова, М.Л. Макаров, В.І. Карасик, В.Є. Чернявська, В.І. Тюпа та ін).

У П. Серіо ми також спробуємо систематизувати різні варіанти визначення дискурсу як полісемантичного терміна, а саме:

1. Висловлювання у сенсі.

2. Висловлювання та його локус, синтез, який зустрічається в теорії висловлювання та прагматики.

3. Розмова, яка сприймається як основний тип висловлювання.

4. Мова, протилежна «розповіді».

5. Протиставлення мови та мовлення.

6. Певний тип висловлювання, що відповідає ситуації та діяльності [64, с. 94].

Як свідчать наведені вище погляди, у гуманітарній парадигмі наук термін «висловлювання» часто є синонімічним терміном «дискурс». Тому є важливим пояснити думку П.Серіо про те, що в аналізі дискурсу варто розділяти поняття «висловлювання» та «дискурс». Вчений стверджує, що «висловлювання – це послідовність фраз, укладених між двома семантичними прогалинами, двома зупинками у комунікації; дискурс – це висловлювання, що розглядається з погляду дискурсного механізму, який ним управляє. [64, с. 10].

Розглядаючи підходи до вивчення дискурсу у сучасній вітчизняній лінгвістиці, ми можемо констатувати, що вчені найчастіше інтерпретують дискурс з погляду діяльнісного підходу. Дискурс же інтерпретується як структура, що поєднує текст та контекст, тобто комбінація лінгвістичних та соціокультурних компонентів. У межах цього підходу М.В. Ярич визначає дискурс як «...вербалізовану мовленнєву діяльність, яка розуміється як сукупність процесу і результату і має як власне лінгвістичний, так і екстралінгвістичний плани» [56, с. 330]. Акцент у цьому визначенні робиться на дискурсі як процесі, і така інтерпретація підходить для багатьох видів лінгвістичних досліджень, насамперед для прагматичних, етнолінгвістичних та психолінгвістичних.

## **1.2. Масмедійний дискурс як соціолінгвістичний феномен**

Як зазначає О.С. Кубрякова, напрями у дослідженні дискурсу відображають його відносини з реальним буттям людини [29, с. 67]. Насамперед, сюди належать дослідження, пов'язані з категоризацією дискурсу як відображення реальної людської діяльності. У цій позиції можна виділити медичний, науковий, релігійний, політичний та інші типи дискурсу, серед яких є масмедійний дискурс.

При розгляді конкретного типу дискурсу аналізуються випадки особливого «мовного вживання та особливого типу текстів, що належать до специфічної соціокультурної діяльності» [31, с. 112]. Сучасний соціум передбачає, що будь-яка діяльність пов'язана з отриманням, зберіганням, переробкою інформації, її обміном. Ми згодні з А.В. Полонським, який безпосередньо пов'язує інформаційний вік та важливість масмедійного дискурсу як суттєвого компонента суспільства: «ключовим дискурсом, що реалізує рух соціальної думки та формує концептуальну картину світу людини, стає дискурс мас-медіа» [39]. Практично кожен із нас зазнає впливу масмедійного дискурсу. Значимість засобів у сучасному світі не викликає сумнівів. Цей дискурс відіграє життєво важливу роль у формуванні соціальної реальності, його сила та вплив чітко видно: засоби масової інформації відіграють важливу роль громадського форуму. Іншими словами, мас-медіа – це майданчик, на якому збирається безліч різних ідей, стикаються протилежні думки, формуються і розвиваються людські комунікативні потреби та можливості.

Результатом вітчизняних та зарубіжних досліджень у галузі засобів масової інформації стало виникнення дисципліни, яка називається медіалінгвістика. Предмет цього напряму – вивчення функціонування мови у сфері масової комунікації. Лінгвісти, які займаються цим типом дискурсу, позначають його різними термінами: медіадискурс, масмедійний дискурс, медійний дискурс, масмедіальний дискурс.

У нашому дослідженні ми обрали формулювання «масмедійний дискурс» через те, що робота проводиться на матеріалі англомовних ЗМІ, і цей термін безпосередньо відбиває те, як мовою матеріалу звучить позначення сфери дослідження (“massmedia”). Масмедійний дискурс – це насамперед сукупність медіатекстів. «Текст – це складовий елемент дискурсу, який співвідноситься з відповідною ментальною практикою» [40 с. 92].

Існує багато визначень поняття «масмедійний дискурс», оскільки лінгвісти, які досліджують цю сферу, трактують по-своєму елементи дискурсу і важливість цих елементів для функціонування системи засобів масової інформації. Деякі вчені розглядають мас-медійний дискурс передусім як текст. Можливо, тому, що робота ЗМІ так чи інакше передбачає фіксований текстовий результат комунікації, з тим, щоб цей результат був доступний найбільшій кількості людей, які перебувають переважно в іншому часі та просторі в порівнянні з первинним відтворенням цього тексту (друковані та цифрові статті, теле – та відеозаписи, новинні онлайн-випуски та ін.).

Безумовно, цей текстовий результат не є текстом у буквальному значенні слова: це «зв'язковий, вербальний чи невербальний, усний чи письмовий текст разом із прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами, вираженими засобами масової комунікації» [47, с. 286]. Важливим у цій дефініції ми вважаємо те, що вчені надають особливого значення соціокультурній насиченості цьому дискурсу, тим самим інтегруючи масмедійний текст у соціальний простір кроскультурних смислів як результат і модифікатор людського досвіду. Іншим важливим елементом, що висуваються деякими дослідниками на передній план, є тема. Масмедійний дискурс є тематично сфокусованою мовною діяльністю [50, с. 317]. Тема, що описується ЗМІ, згодом набуває певних рис публічності, а вибір її зумовлений самим дискурсом, оскільки цей комунікативний простір охоплює ті сфери, обізнаність у яких необхідна, щоб згенерувати думку широкого загалу.

Ще одним важливим моментом для цього типу дискурсу є його інституційність: він «…характеризується стабільною системою статусних відносин та соціальних ролей у сфері ЗМІ», і виражається жанрово визначеною мовою та функціями [52, с. 506]. Звісно ж, що зазначені визначення не вступають у конфлікт, а взаємодоповнюють одне одного. Проте задля формування надалі робочої дефініції масмедійного дискурсу на цьому етапі ми обираємо визначення Т.Г. Добросклонської: «Медіадискурс – це сукупність процесів та продуктів мовної діяльності у сфері масової комунікації у всьому багатстві та складності їх взаємодії» [14, с. 152]. Цю дефініцію ми вважаємо найповнішою у межах цього дослідження, оскільки аналізу дискурсу щодо мовної репрезентації когнітивних одиниць нами обрані конкретні тексти – продукти функціонування масової комунікації. При цьому сам процес мовної діяльності є важливою умовою дослідження, розкриваючи, наприклад, вибір тих чи інших мовних одиниць, а також модифікуючи саму тему, розкриту у певних когнітивних кадрах.

Окрім елементів масмедійного дискурсу, що згадуються у дефініціях цього терміна, існують деякі характеристики цього феномену, наявність яких визначає його специфічність. Називають цінними такі показники: достовірність, оперативність, своєчасність, релевантність та фактична точність. Дослідник також наголошує на важливості «категорій інформативності та інтерпретативності, з одного боку, і суб'єктивності та об'єктивності викладу – з іншого» [17, с. 33].

В описі цих характеристик і категорій масмедійного дискурсу імпліцитною є інформація про те, що ЗМІ репрезентують реальність за допомогою певних когнітивних фреймів, впроваджуючи їх у свідомість адресатів. Так створюються певні норми поведінки, укорінюються цінності у суспільстві, фіксується соціальнокультурний прецедент. Говорячи про кадр як лінгвістичне явище, мовну фіксацію обробки сутності свідомістю, вчені часто наводять як приклад концепти, «…які містяться в концентрованому вигляді, кодекс норм і правил, що укорінилися в культурі» [72].

Розглядаючи інформативність як одну з основних якостей масмедійного дискурсу, необхідно зупинитися на видах самої інформації, оскільки вчені трактують її як зміст описаних вище фреймів:

1) предметно-логічна інформація та прагматична інформація (у першому випадку акцент робиться на фактах і донесенні їх до адресата, у другому – на вплив на адресата);

2) експліцитна та імпліцитна інформація (у першому випадку інформація виражена (вербально чи невербально), у другому – лише мається на увазі);

3) семантична та естетична інформація (у першому випадку йдеться про інформування чи мотивування, у другому – про створення певного емоційного фону) [18, с. 72].

До категорій, що характеризують масмедійний дискурс, деякі дослідники також додають «об'єктивність», «точність», «нову цінність», «достовірність», «законність» [73, с. 86]. Безумовно, всі ці характеристики є результатом налагодженого часом інституту обміну інформацією, який безпосередньо пов'язаний із політичними та економічними питаннями, а також з появою засобів технологічної глобалізації та міжнародної взаємодії. Саме тому масмедійний дискурс є як масово орієнтованим на широкий загал, так і індивідуально орієнтованим на читача. Все вищеописане дозволило нам вивести робоче визначення масмедійного дискурсу, яким ми користуватимемося у подальшому дослідженні. У нашому розумінні масмедійний дискурс – це процес і результат мовленнєвої та когнітивної діяльності комунікантів інституту ЗМІ у всьому різноманітті їхньої взаємодії, що визначається тематичними рамками, психологічними, мовними, екстралінгвістичними особливостями, а також соціокультурними тенденціями (глобалізація, уніфікація, інтеграція та ін.).

Масмедійний дискурс характеризується значною різноманітністю форм (жанрів), каналів передачі інформації, її змісту, впливу на адресатів і різноманіттям мовних засобів, що використовуються для цього. Ця різноманітність передбачає наявність множинних функцій цього комунікативного утворення.

При огляді наукової літератури про функціонал дискурсу ЗМІ нами була помічена популярність судження, що полягає в тому, що основні функції мови повністю знаходять відображення та актуалізуються при вербалізації практик масмедійного дискурсу; а саме: медіатекстами виконуються номінативна, інтерпретуюча, когнітивна, модально-оцінювальна та комунікативна функції.

Традиційними вважаються такі функції:

1) інформативна;

2) регулятивна, що включає в себе ідеологічну функцію та функції соціального контролю та маніпуляції суспільною свідомістю;

3) освітня;

4) розважальна;

5) фатична;

6) рекламна [14, с. 133].

Інформативність масмедійного дискурсу полягає у донесенні до аудиторії фактів, знань, інформації про конкретну сферу життя чи компонент реальності. Г.Лассуелл формулює цю функцію як спостереження за світом, маючи на увазі збір інформації про реальність та поширення цієї інформації [70, с. 190]. Інформативна функція у деяких джерелах постає як репрезентативна. При широкому вживанні обох термінів деякі вчені вважають, що ця функція, хоч і найбільш логічна і очевидна, проте не є ключовою для мас-медійного дискурсу.

Регулятивна функція сприймається як функція на аудиторію. З одного боку, із засобів масової інформації читач чи слухач отримує нові знання та розширює свій кругозір. Проте сприймаючи інформацію, що осідає у підсвідомості, людина піддається певному впливу з боку мас-медіа, що у різних ситуаціях може оцінюватися по-різному: залежно від мети, тексти масової інформації можуть нести позитивну чи негативну установку. Масмедійний дискурс великою мірою впливає на свідомість громадськості, отже, і свідомість конкретного індивідуума.

Масмедійний дискурс також характеризується певною сукупністю мовленнєвих засобів та методів впливу. Будь-яке використання синтаксичних, лексичних, стилістичних засобів, граматичних конструкцій та засобів художньої виразності не буває випадковим. Кожне слово, кожна мовна одиниця підбирається з урахуванням узагальнених характеристик тієї маси людей, на яку спрямований медійний дискурс. Метою такого ретельного відбору засобів є вплив на людей та маніпулювання масами. Сучасні вчені бачать цю функцію масмедійного дискурсу темою окремих лінгвопрагматичних досліджень.

Важливим фактором в описі цієї функції є довгостроковий характер впливу: тенденції інформаційних полів змінюються, і адресат, що знаходиться в зоні впливу декількох конкретних доступних йому (або обраних ним) ЗМІ, сприймає довгостроковий потік інформації з певним емоційно-оцінним модулем. Ще одним важливим фактором маніпуляції людською свідомістю за допомогою масмедійного дискурсу є опір суб'єкта комунікації: адресат сучасних медіа прагне виробити свій критичний погляд на змістовну складову новин та інших інформативних програм, намагаючись не піддаватися впливу персуазивної функції дискурсу. Крім того, багато аудиторій ЗМІ вважають за краще порівнювати інформацію з різних джерел, тому функція регулювання також служить тому, щоб викликати в аудиторії довіру та виявитися конкурентоспроможними на ринку ЗМІ.

Освітня функція стає актуальною в рамках розширення світогляду аудиторії, у тому числі і за рахунок того, що ця функція комбінується з наступною – розважальною. В рамках розважальної функції автори продукту масмедійного дискурсу використовують різні стратегії та мовні засоби для ефектної та фіксуючої уваги подачі інформації. Для розваги аудиторії ЗМІ використовують матеріали, які надають адресату можливість відпочити, розслабитись, отримати естетичне задоволення. Такі матеріали часто включають гумористичні тексти, візуальні та музичні компоненти.

Під фатичною функцією мають на увазі встановлення контакту між комунікантами, і вважається, що ця функція найбільше поширена у друкованих виданнях, оскільки через високу конкуренцію друковані ЗМІ шукають «свого» читача. Для її успішного виконання адресанти ЗМІ використовують широкий діапазон інструментів, у тому числі і «…задіяють різноманітні мовні регістри, образи, тональності та контексти висвітлення подій» [14, с. 93].

Мовні особливості масмедійного дискурсу дозволяють налагодити канал між комунікантами та роблять засоби масової інформації важливою та невід'ємною частиною сучасного життя. Популярність друкованих видань ЗМІ, велика аудиторія радіо- та телемовлення – все це говорить про те, що ця функція виконується мас-медійним дискурсом ефективно.

Рекламна функція полягає у мотивуванні аудиторії з метою залучення уваги до якогось продукту (товару). Ця функція комбінує перераховані вище, оскільки одночасно інформує аудиторію про властивості товару, формує думку про нього (сугестивність актуалізується різними способами і схиляє цільову аудиторію до вибору саме цього продукту). Деякі дослідники, які займаються сугестією і властивостями рекламного потенціалу ЗМІ, вважають, що рекламна функція містить у собі кілька специфічних функцій масмедійного дискурсу, а саме:

1) дейктичну функцію (вказати на об'єкт, що рекламується, або ознаки рекламованого товару або послуги);

2) дидактичну функцію (показати навички поводження з ними);

3) функцію генералізації (подати навички поводження з товаром або послугою як узагальнені);

4) кумулятивну функцію (подати навички поводження з товаром або послугою як суспільно значущі) [48, с. 205].

Багато дослідників вважають, що масмедійний дискурс, будучи повноцінним, діалогічним за своєю природою дискурсивним утворенням, виконує також комунікативну функцію. Ми в нашому дослідженні погоджуємося з тим, що поняття медіадискурс побудовано на понятті комунікація.

Комунікація – «спілкування, обмін думками, ідеями і т. н., специфічна форма взаємодії людей в процесі їх пізнавальної та трудової діяльності... B комунікативній функції мова проявляє свою знакову сутність, завдяки чому комунікація стає найважливішим механізмом становлення індивіда як соціальної особистості, провідником установок певного соціуму, які формують індівідуaльні і групові установки» [15, с. 6].

Класичною роботою по комунікації, що згадується практично кожним дослідником, що піднімають дане питання, є стаття Е.Сепіра «Комунікація». У даній статті Е.Сепір характеризує комунікацію незалежно від її конкретного різновиду. Він звертає увагу на те, що «для формування суспільства, його об'єднань і підрозділів, а також для забезпечення взаєморозуміння між його членами необхідні якісь процеси комунікації» [42, с. 210]. Автор пише також про те, що будь-який акт соціальної поведінки явно або неявно включає комунікацію як свою складову частину. У статті характеризуються первинні комунікативні процеси (мова, жестикуляція, імітація суспільної поведінки і соціальний натяк). Е.Сепір розглядає також умови, що відрізняють комунікацію в сучасному суспільстві (залізниця, телефон, телеграф, радіо, літак). Одночасно він вказує і на негативні наслідки комунікації (неможливість утримувати повідомлення лише в тих межах, на які воно було розраховане). Відзначається і те, що головною перешкодою для комунікації є різноманітність мов в світі [42, с. 211-215].

Г.Г. Почепцов під комунікацією розуміє «процеси перекодування вербальної в невербальну і невербальної у вербальну сфери», так як, на його думку, «для комунікації істотний перехід від говоріння одного до дій іншого». В його роботі «Теорія комунікації» розглядаються такі аспекти, як моделі комунікації (соціологічні, психологічні, семіотичні та ін.), види комунікації (візуальна, вербальна, перфомансна, міфологічна, художня). Особлива увага приділяється комунікації в сфері реклами та паблік рілейшнз [39].

Як бачимо, в літературі міститься різноаспектний опис комунікації, наводяться різні визначення цього поняття. Однак цілі нашого дослідження вимагають чіткого визначення його термінологічного апарату. Звернемося далі до тлумачення основних термінів, важливих для нашої роботи. Сам термін «комунікація» може бути уточнений з позиції його повсякденного розуміння і з точки зору субстанційно-інтерактивного підходу. Такого роду уточнення терміну «комунікація» міститься в роботі Д. Гавра.

Крім основних понять і категорій теорії комунікації, автор детально розглядає основні визначення комунікативних процесів, розкриває два найбільш важливих підходи до розуміння комунікації: процесно-інформаційний і семіотичний. Описуються також структура комунікативної особистості і структура комунікативної дії. Аналізуючи повсякденне розуміння терміна «комунікація», Д. Гавра зазначає, що в повсякденній мові у слова комунікація виділяється наступний набір значень:

1) спілкування між людьми, інформаційна взаємодія та обмін між ними;

2) взаємодія, обмін сигналами між тваринами;

3) зв'язок між різними об'єктами, в тому числі технічної природи;

4) канали зв'язку між різними об'єктами;

5) шляхи і засоби фізичного сполучення між просторово розділеними об'єктами [9, с. 35- 36].

Під комунікативним актом розуміють «одноразову завершену комунікаційну взаємодію, в ході якої стосовно до одного дискретного і завершеного повідомлення завершилися процеси його створення, відправлення та отримання» [9, с. 85].

Комунікативна ситуація – це, за визначенням Т.В. Матвєєвої, «набір основних параметрів комунікативної події, що допомагає орієнтуватися в комунікації і відрізняти одну комунікативну подію від іншої; узагальнена модель умов і обставин, що обумовлюють мовну поведінку особистості в комунікативній події» [29, с. 283].

У цьому визначенні потребує уточнення поняття «комунікативна подія». Н.Д. Арутюнова призводить відмітні ознаки події. Вона пише про те, що подія характеризує: 1) віднесеність до життєвого простору (на противагу явищу); 2) динамічність і кульмінативність, що відрізняє подію від ситуації; 3) неконтрольованість (на відміну від вчинків); 4) слабка структурованість (на відміну від цілеспрямованих дій); 5) цілісність, абстрактність від тимчасової протяжності (на відміну від процесів); 6) відсутність логічної необхідності існування (на відміну від станів, якостей, властивостей та інших форм буття); 7) одиничність (на відміну від діяльності); 8) функціональність позначення конкретних подій, що підводяться під родове поняття «подія»; 9) переважна включеність в контекст (на відміну від процесів); 10) «верхова» позиція при просторово-часовому поєднанні з іншими подійними об'єктами (процесами, діями) [цит. за 32, с. 51].

Серед ознак події, що виділяються Н.Д. Арутюновою, найбільш важливою для нас є ознака динамічності і кульмінативності, яка відрізняє події від ситуації, а також ознака одиничності, яка відрізняє події від діяльності. У зв'язку з цими уточненнями комунікативну подію можна визначити як обмежену в просторі і часі взаємодію комунікантів, що має свою мету і що здійснюється в певних обставинах. Комунікативна ситуація, таким чином, – це вся сукупність тих обставин, в яких здійснюються комунікативні події.

Характеристика комунікативної ситуації вимагає врахування цілого ряду складових, до яких відносяться самі учасники спілкування (адресант і адресат), ступінь їх знайомства і характер відносин між ними (офіційні або неофіційні, засновані на симпатії або на антипатії і ін.), обставини спілкування (місце і час), тональність спілкування і т.д.

«Комунікативна ситуація – це динамічна сукупність всіх обставин, в яких відбувається спілкування: місце і час зустрічі, наявність попередньої домовленості або ситуація несподівана, прилюдна або конфіденційна, легальна або конспіративна; термін, ступінь і характер знайомства її учасників, соціальна і / або вікова дистанція між ними тa ін.» [7, с. 54].

Мовна поведінка є формою соціального буття людини, в ній проявляється сукупність мовних дій і мовної діяльності людини» [7, с. 55]. Основними видами комунікації є два – вербальна і невербальна комунікація. Вербальна комунікація використовує в якості знакової системи людську мову, яка може виражатися на декількох рівнях: говоріння, слухання, письмо, читання. Як наголошується в навчальному посібнику М.Ю. Коноваленко і В.А. Коноваленко, «мова є одним з основних засобів передачі інформації. У мовленні реалізується і через нього за допомогою висловлювань виконує свою комунікативну функцію мова, мовне оформлення кожного конкретного повідомлення визначається цілями, які ставить перед собою автор» [24, с.129-130].

Невербальна комунікація – це обмін невербальними повідомленнями між людьми, а також інтерпретація цих повідомлень. Вивчення основ невербальної комунікації «бере свій початок в глибокій старовині», – йдеться в посібнику М.Ю. Коноваленко і В.А. Коноваленко. Автори посібника пишуть про те, що термін «невербальне спілкування» останнім часом стало категорією, яка об'єднує різні явища, і таким чином перетворилася на найширше поняття, яке можна зустріти в сучасній науці, – це поняття в сучасній науковій літературі отримало назву "несловесна мова"» [24, с.135].

Масмедійний дискурс не залишається осторонь глобальних тенденцій двадцять першого століття. Основним соціокультурним фактором, що впливає на дискурс ЗМІ і одночасно залежить від нього, є глобалізація. Глобалізація визначається дослідниками як процес всесвітньої інтеграції та уніфікації, який має системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства: економічну, політичну, культурну тощо. Безумовно, сучасний світ також передбачає певний ступінь відцентрової сили, яка вкорінює суспільство у його етнічній приналежності та специфіці.

Простежуючи очевидну тенденцію у розвитку масмедійного дискурсу, що рухається в руслі міжнародного прогресу, вчені, які займаються питаннями дискурс-аналізу та сучасної комунікації, починають досліджувати глобалізацію в масмедійному дискурсі, а також роль цього дискурсу в інтеграційних процесах.

**Висновки до розділу І**

Багато дослідників виділяють у дискурсі два основні аспекти чи сторони. Перший аспект – це потік мови, складне синтаксичне ціле, надфразова єдність, текст, комунікативно цілісний і завершений мовленнєвий твір. Для цього дискурсу характерна комунікативна адекватність. Цей аспект дискурсу виражений у мовному інструментарії. Друга сторона дискурсу – це розгляд ментальних та когнітивних процесів учасників комунікації. Отже, у дискурсі очевидно виділяється рівень над мовою. Різні дослідники визначають його як комунікативну, когнітивну, прагматичну складову висловлювання або, у ширшому значенні, процесу мовного спілкування.

Текст і дискурс трактуються у нашій роботі як споріднені, але які мають суттєві відмінності поняття. Основною відмінністю є комунікативна, діалогічна природа дискурсу, що дає підстави вважати дискурс текстом, який функціонує в актуальних соціальних ситуаціях і є базою соціальних практик. Така інтерпретація дає підстави для когнітивного підходу до вивчення дискурсу; при цьому лінгвокогнітологія зосереджується на мовному вираженні свідомості. Основними одиницями обробленої свідомістю інформації є когнітивні кадри, при цьому кадрами також називаються мовні моделі, що репрезентують когнітивні одиниці на мовному рівні, тобто на рівні дискурсу. Отже, головною особливістю когнітивної лінгвістики є акцент на концептуальному змісті дискурсу.

Масмедійний дискурс є простором високого ступеня концентрації важливих для соціуму концептів та засобів їх мовного вираження. Позначаючи як процес, і результат, термін «масмедійний дискурс» безпосередньо корелює у цій роботі з такими феноменами, як інституційність ЗМІ; комунікативна взаємодія адресата та адресанта дискурсу; тематичні рамки; психологічні, мовні, екстралінгвістичні особливості дискурсу; масмедійні жанри та типи текстів; соціокультурні тенденції.

Основними характеристиками масмедійного дискурсу є масовий характер його адресата, індивідуально-колективний характер адресанта, а також певний набір стилістичних, лексичних та синтаксичних засобів, які використовуються суб'єктами дискурсу для оформлення у свідомості адресата знань про реальність (інформаційна функція масмедійного дискурсу) та виконання інших функцій ЗМІ. До основних функцій масмедійного дискурсу належать регулятивна, освітня, розважальна, фатична, рекламна, комунікативна функції.

Світова глобалізація є принципово важливим процесом сучасності, що змінює свідомість людей. При цьому масмедійний дискурс стає причиною такої інтеграції свідомості країн і народів (уніфікація інформації, що надходить адресатам внаслідок технічного прогресу та інтеграції), так і наслідком цієї глобалізації та засобом її мовної репрезентації в дискурсивній реальності.

# **РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОКОГНІТИВНІ СТРУКТУРИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ОПИСУ КАРТИНИ СВІТУ**

## **2.1. Мовна картина світу в рамках сучасної лінгвістики**

Становлення когнітивної лінгвістики відбувається наприкінці ХХ століття. Однак, про її предмет, тобто про особливості отримання та обробки інформації, про способи репрезентації знань за допомогою мови йшлося ще у працях з мовознавства XIX століття. Так, аналізуючи теорію В. Гумбольдта про народний дух, О.О. Потебня вважає проблему походження мови питанням про явища душевного життя, що передувало виникненню мови. Вчений виділяв у душевній діяльності поняття найсильніші й ті, що залишилися осторонь [41, с. 83]. Найсильніші уявлення сприяють виникненню нових думок (закон апперцепції І.Ф. Гербарта). О.О. Потебня підкреслює роль асоціації та злиття асоціацій для утворення рядів уявлень. Різнорідні уявлення, що сприймаються одночасно, не втрачають своєї цілісності і поєднуються в одне ціле. Після злиття два різні уявлення сприймаються як одне [41, с. 91].

Цей напрямок виник в Америці в XX ст. і був реакцією на розвиток та панування формальної парадигми у лінгвістичних дослідженнях того часу. О.С. Кубрякова визначає когнітивну лінгвістику як «лінгвістичний напрямок, у центрі якого знаходиться мова як загальний когнітивний механізм, як когнітивний інструмент – система знаків, що відіграють роль у репрезентації (кодуванні) та трансформації інформації» [29, c. 53].

Становлення та розвиток когнітивної лінгвістики пов'язані з іменами американських мовознавців Дж. Лакоффа, Р. Джакендорфа, Р. Лангакера та інших. Радянська когнітивна лінгвістика почала розвиватися з 80-х років минулого сторіччя. Особливу роль у її розвитку зіграли роботи таких учених, як М.Д. Арутюнова, Ю.З. Степанов, Ю.Д. Апресян, Д.З. Лихачов та інші.

Мова є одним з найважливіших способів формування знань людини про світ. Відображаючи у процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує результати пізнання у словах. Сукупність цих знань, відображених у мовній формі, і є тим, що називається «мовною картиною світу». «Якщо світ – це людина і середовище в їхній взаємодії, то картина світу – результат переробки інформації про середовище та людину» [52, с. 509].

Якщо говорити про прояви антропоцентричного підходу в лінгвістичній науці, то картина світу є системою образів, в яких зосереджена навколишня реальність [29, с. 211]. Також картину світу можна представити за допомогою різних часових, просторових, етнічних, кількісних та інших параметрів. На її формування значною мірою впливають традиції, мовні особливості, природа, особливості виховання, рівень освіти та ще цілий ряд соціальних факторів.

Ми оперуємо термінами мовна свідомість, мовна картина світу, мовний образ, що продовжують мовознавчі традиції, започатковані нашими попередниками. Широкий спектр теоретичних досліджень, на жаль, залишає нерозв’язаною проблему співвідношення понять «мовна картина світу» і «мовна свідомість», «мовна картина світу» і «концептуальна картина світу» («картина світу») та ін. [45, с. 14].

Визначення картини світу як світової моделі, моделювання смислів світу відповідно до логіки світорозуміння та уявлень про світ в останні десятиліття застосовуються у ряді областей наукового знання. У найбільш загальному сенсі картину світу визначають як упорядковану сукупність знань про дійсність, що формується у свідомості суспільства [34, с. 317].

Завдання мовної картини світу полягає у фіксуванні сприйняття, осмисленні світу та його подальшому розумінні певним етносом не тільки на сучасному етапі розвитку, а й на етапі безпосереднього формування мови, тобто наївного донаукового розуміння. Є.С.Яковлєва дає визначення мовної картини світу як зафіксованої в мові та специфічної для певного колективу схеми сприйняття дійсності. Вона є відображенням у мові уявлень про світ у менталітеті представників мовного колективу. Мовна картина світу, на думку дослідника, бідніша за картину світу концептуальну. Тільки певна незначна частина поглядів на світі конкретного мовного соціуму знаходить вираження у мовної системі.

Дослідники часто називають мовну картину світу наївною. Однак у ранніх роботах відомого лінгвіста Ю.Д. Апресяна відбито, що наївна – значить примітивна, за «наївністю» стоїть досвід десятків поколінь. Отже, «наївність» пов'язана з відображенням побутового, повсякденного сприйняття речей на противагу науковому їх розумінню та поясненню [1, с. 357].

Нині у сенсі терміна «мовна картина світу» існують значні розбіжності. Систематизуючи визначення та тлумачення цього поняття, можна виділити низку точок зору з основних питань. Суб'єктивістський напрямок розвинули такі видатні лінгвісти, як В. фон Гумбольдт, Е. Бенвеніст, Ф. Боас, Е. Сепір, Б.Л. Уорф. Прихильники об'єктивістського підходу вважають, що мова відбиває реальний світ об'єктивно та адекватно. Визнаючи різне уявлення об'єктивної реальності у мовах світу, прибічники цієї теорії вважають, що всі ці відмінності не є виразом якогось особливого національного духу, який «нібито властивий кожному народу окремо» [8, c. 214]. Суб'єктивісти ж, ґрунтуючись на поняттях антропоцентричності та етноцентричності мови взагалі та мовної картини світу окремої мови зокрема, проголошують множинність семантичних всесвітів: скільки мов – стільки мовних картин світу.

На підставі відмінності понять мовної та наукової картин світу дослідники роблять висновок про неможливість адекватного відображення об'єктивного світу в мовній картині світу, оскільки це входить до завдань наукової картини світу. Вчені розширюють об'єктивістську схему «людина – мовленнєве мислення – пізнання – об'єктивний світ», включаючи в категорію пізнання такі механізми, як споглядання, почуття, уявлення, оцінювання, фантазування, прочитуючи схему так: «Мова висловлює людську свідомість, яка має кілька компонентів: логіко-понятійний, сенсорно-рецептивний, емоційно-оцінний, морально-ціннісний, міфологічний» [13, с. 14-15]. Отже, у людській свідомості світ не відображений дзеркально, а переломлюється і перетворюється на особливу форму вираження навколишньої дійсності.

Існують також різні точки зору щодо того, чи є мовна картина світу лексико-семантичною системою мови або це і є весь лад мови, що включає крім лексики морфологію і синтаксис. Прихильником першої точки зору можна вважати Е. Сепіра, який закріплює за лексикою виключне право на вираження будь-якої національної специфіки, а під мовною структурою розуміє «базову структуру мови» [70, с. 201].

Останнім часом проводиться багато лінгвістичних досліджень, у тому числі В.А. Масловою, які свідчать про те, що мовні категорії впливають на сприйняття простору, часу, сприйняття людиною самої себе та інших людей, це сприйняття відображає особливості національного характеру та оцінки явищ зовнішнього та внутрішнього. світу людини, багато в чому визначаючи особливості соціальної поведінки індивіда [32, с. 66-68]. Отже, можна говорити про вплив якоїсь національної риси якщо не на всю базову структуру мови, то принаймні на ту чи іншу синтаксичну чи морфологічну категорію.

Компромісну позицію у цьому питанні займає О.А. Корнілов, визнаючи роль усіх розділів мови як джерел інформації про національний склад та національний характер, під мовною картиною світу він розуміє лексико-фразеологічну систему мови. Він аргументує це тим, що мовна картина світу насамперед виконує функцію фіксації національного бачення світу, синтаксис – це спосіб функціонування лексичних засобів [34, с. 78].

Теоретичною основою першої концепції цієї опозиції є теорія лінгвістичної відносності, пов'язана з іменами Гумбольдта, Сепіра та Уорфа. Основні положення цієї гіпотези полягають у тому, що мова обумовлює тип мислення його носіїв, спосіб пізнання навколишнього світу залежить від мови, якою здійснюється мислення. Але для багатьох дослідників дана теорія виявилася неприйнятною, тому що, будучи доведеною до логічного завершення, вони ставлять під сумнів можливість порозуміння між людьми [27, с. 52].

Виявлення національних особливостей мовної картини світу особливо ефективне в рамках зіставлення рідної культури з іншими культурами за чотирма аспектами: буттєвому, пізнавальному, ціннісному та діяльнісному.

Представлені наступні аспекти такого порівняння:

- буттєвий аспект мовної картини світу – складова, що стосується буття світу та людини;

- пізнавальний аспект мовної картини світу – складова, пов'язана із пізнанням та інтерпретацією світу;

- ціннісний аспект мовної картини світу – складова, що стосується ставлення до світу, що передбачає виявлення закладених у мові цінностей;

- діяльнісний аспект мовної картини світу – складова, що інформує про способи діяльності, перетворення світу, про застосування знань та цінностей на практиці [27, с. 53].

Навіть зіставлення загального характеру позицій лінгвістів наочно демонструє, що поняття «мовна картина світу» немає чітко усталеного визначення, що визначає його різну інтерпретацію дослідниками. Безумовно, поняття картини світу має важливе значення для сучасної науки, більше того, воно вимагає конкретного визначення, оскільки невизначеність цього поняття та вільне поводження з ним не дозволяє представникам різних дисциплін зрозуміти один одного та досягти узгодженості в описі світу засобами різних наук.

У науковій літературі викладено різноманітні типології мовних картин світу. Класифікація мовних картин світу можлива за такими трьома основами:

1. По суб'єкту (носію) мовної картини світу. Кількість картин світу залежить від кількості спостерігачів, що контактують із навколишнім світом. Розрізняються індивідуальні мовні картини світу чи картини світу мовної особи та колективні чи «софійні» мовні картини світу. Слід зазначити, що індивідуальні мовні картини світу утворюють у своїй сукупності цілісну мовну картину етносу. У той же час етнічна мовна картина світу є позачасовою, постійною базовою складовою картини світу мовної особистості. Найбільша колективна мовна картина світу – етнічна. Однак у її рамках існують групові мовні картини світу: територіальних, соціальних, професійних угруповань, а також мовні картини світу дорослих та дітей.

2. По об'єкту, який відображається мовною картиною світу. Мовна картина світу завжди відображає об'єктивну дійсність навколишнього світу. Однак у ній може бути представлений або весь світ, у всьому різноманітті його зв'язків і обумовленостей, або фрагмент цього світу [31, c. 286].

Отже, картини світу визначають особливості менталітету членів даного лінгвокультурного співтовариства, що може виявитися у процесі оцінки ними стану середовища проживання та можливості змінювати її з позиції конкретної людини, її світосприйняття, поведінки. Відображення світу у людській свідомості перестало бути пасивним. Значення, що виражаються у мові, формують певну єдину систему поглядів, які є колективною філософією, що характеризує все лінгвокультурне суспільство.

## **2.2. Концепт, його структура та методи дослідження**

Концепт має багату історію розвитку як найважливіший термін філософії, психології, математичної логіки та культурології. З'явилася нагальна потреба у визначенні концепту, чим і зумовлено величезну кількість монографій, наукових статей та публікацій наприкінці XX – на початку XХI ст. Зазначимо, що неоднозначність терміну та поява різних трактувань є закономірними в період його становлення та розвитку, що породжує безліч підходів у розумінні цього терміна. На сучасний момент формується тенденція розглядати концепт з позицій різних галузей науки, щоб уникнути недостатності тлумачення та поверхового вивчення наукового явища.

Дослідження концепту передбачає не лише тлумачення явища та підходів до його визначення, а й можливості функціонування, репрезентації та об'єктивації, зокрема, з погляду лінгвістики. Слід зазначити, що виклад теоретичного матеріалу не носить вичерпного характеру, але має на меті показати історію розвитку та основні тенденції до тлумачення терміна, що існують у сучасній лінгвістиці [34, c. 317].

Насамперед слід звернути увагу на те, що концепт є міждисциплінарним утворенням і може бути використаний у низці наук, а часом і в різних напрямках окремих областей.

Необхідно наголосити, що термін концепт зараз один із найпоширеніших і «модних» у різних гуманітарних науках. Саме цей факт пояснює тенденцію кожної науки та окремих учених інтерпретувати та модифікувати його по-своєму. Очевидно, що при визначенні, як правило, висувається одна з найбільш важливих складових, у той час як інші невід'ємні компоненти або не враховуються, або відкидаються залежно від галузі, до якої відносять концепт. Крім відсутності однозначного тлумачення терміна, існує безліч дискусійних питань, пов'язаних з його теорією, у тому числі про статус концепту, про його структуру, типологію, про особливості його репрезентації, про співвідношення поняття та концепту, про співвідношення концепту та картини світу.

«Мода» терміну концепт у науковій та художній літературі кінця XX – початку XXI в. свідчить про інтерес до реконструкції тих чи інших явищ життя людини. «Частотність використання слова «концепт» може змагатися лише з кількістю його інтерпретацій» [36, с. 78]. Має сенс звернутися до джерел концепту, щоб розглянути його розвиток та історію вживання.

Відомо, що у науковій латині слово conceptus вживається рідко, більше у значенні «концепція», ніж «поняття». Що стосується італійської та іспанської мов, то концепт (concetto і concepto відповідно) зустрічається у текстах художньої літератури, а також фігурує у великій кількості ідіоматичних поєднань. У німецькій мові концепт (Konzept) використовується у значенні «малюнок». Щодо англійської мови, можна сказати, що concept – філософський термін зі значенням «поняття a priori», і він увійшов у широке вживання, починаючи з другої половини XIX століття.

Що стосується вітчизняної лінгвістики, то термін концепт набув широкого поширення у зв'язку з необхідністю відповідного перекладу робіт зарубіжних дослідників. Про новизну терміна у вітчизняній науці (на відміну від зарубіжної лінгвістики) говорить той факт, що ще в першій половині 70-х років він не адаптувався як термін у науковій літературі і навіть по-різному перекладався: словосполучення conceptual representation передавалося українською мовою як «семантичне уявлення», conceptually based – як «семантично орієнтований», conceptual dependencies – «семантичні зв'язки», concepts – смислові елементи. Вже у 80-х роках після перекладів робіт зарубіжних авторів «концепт», «концептуалізація», «концептуальні сутності» укоренилися в українському ґрунті, незважаючи на те, що досі немає точного трактування «концепту» [43, c. 55].

У тлумаченні терміна концепт на цей час сформувалося кілька досить різноманітних підходів: психологічний, логічний, філософський і культурологічний. У сучасній науці поступово формується уявлення про концепт як ментальну сутність. Можна сказати, що концепт є певною сукупністю набору імен, відносин, оцінок, явищ дійсності. Понад те, концепт постає як якийсь заступник: відбувається «заміщення певної реальності, вироблене у процесі людського буття у цій реальності; це заміщення здійснюється не безпосередньо, а набором різних вербальних та невербальних елементів» [51, c. 189].

Концепт як термін еволюціонував і з'явився дещо в іншому світлі в лінгвістиці. По-новому це питання висвітлено в мовознавстві, де він фігурує у двох напрямках: у когнітивній лінгвістиці та у лінгвокультурології. Цілком очевидно, що концептуальні дослідження є новим напрямком, що швидко розвивається на стику когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології. Поява цього напряму пов'язана з прагненням не тільки уявити та описати концепти як базові одиниці ментальної сфери та мови, а й виявити, що в них є спільною для більшості культур, а що – національно специфічною ознакою.

Слід зазначити, що з дослідження концептів було виділено концептологію як область міждисциплінарної когнітивної науки. Це наука про концепти, їх зміст та відносини концептів. У межах концептології нині виділяється лінгвістична концептологія – наука, мета якої – описати концепти лінгвістичними засобами. Слід також порушити питання концептуалізації як явища, тісно пов'язаного з теорією концепту. Під процесом концептуалізації розуміється «певний спосіб узагальнення людського досвіду, який реалізується у цьому висловлюванні».

Багато лінгвістів ставили питання про абстрактне мислення і намагалися зрозуміти, у чому джерело здатності абстрактно мислити. Деякі дослідники дійшли висновку, що він полягає у здатності до концептуалізації, якою володіють людські істоти. У нас у всіх є в розпорядженні різні методи концептуалізації як щодо розуміння наших емоцій, так і осмислення природи фізичного всесвіту.

Ю.С. Степанов розглядав концепт і поняття як явища одного й того самого порядку. Проте він підкреслив, що концепт та поняття – терміни різних наук; друге використовується найчастіше у логіці та філософії, тоді як перше, концепт, є терміном галузі логіки – у математичній логіці, а останнім часом закріпилося також у науці про культуру, у культурології. З позиції математичної логіки терміном концепт називають лише зміст поняття; таким чином термін концепт стає синонімічним терміну сенс. Багато сучасних дослідників не помітили введення нового терміна для позначення сенсу висловлювання, тому більшість філософських словників і енциклопедій концепт ототожнюють з поняттям [48, с. 40]. Тим часом концепт та поняття необхідно чітко відрізняти один від одного. Потреба у понятті та обумовлене цим прагнення до з'ясування мають передувати слову, яке є виразом повної ясності поняття.

Можна погодитися з переконанням, що концепт – «зернятко першосмислу, з якого виростають у процесі комунікації всі форми втілення» [36, с. 80].

Концепт має важливе значення в історії мовознавства, тому слід звернутися до позначення цього терміна у різних напрямах. Концептуальний аналіз як найважливіша операція щодо концептів у лінгвістиці проводиться у кілька етапів. По-перше, необхідно визначити вид і тип концепту, вивчити етимологію базових номінантів концепту та дослідити особливості його історичного розвитку. По-друге, слід встановити, які репрезентанти концепту відносяться до ядра та периферії концепту. По-третє, важливо провести семантичний та компонентний аналіз слів, які представляють концепт [38, с. 23].

Аналіз лексичних знань номінантів, що репрезентують концепт, необхідний для наступного етапу – встановлення способів категоризації в мовній картині світу. Видається доцільним досліджувати всі способи концептуалізації як переосмислення лексеми на різних рівнях (від слів, словосполучень, фразеологізмів до паремій та афоризмів народу) з виявленням етноспецифічних особливостей. Зазначимо, що саме інтерпретативний (тобто із застосуванням методики інтерпретації) семантичний аналіз стійких виразів та ціннісно-маркованих висловлювань (афоризмів, прислів'їв та цитат) більшою мірою дозволяє визначити ціннісний компонент і, відповідно, зв'язок концепту з цінностями певного етносу.

Відомо, що в основному виділяють два підходи у вивченні концепту: лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний. Причому такий поділ став актуальним, починаючи з кінця ХХ століття. Когнітивний аспект у вивченні концепту визначають А.П. Бабушкін, Дж. Лакофф, О.С. Кубрякова, С. Пінкер, З.Д. Попова, І.А. Стернін, Н. Хомський.

О.С. Кубрякова розглядає концепт як «сполучну ланку між мисленням та мовою; як одиницю свідомості, що відбиває людський досвід»; як одиницю «ментальних та психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, яка відображає знання та досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку (lingua mentalis), усієї картини світу, відображеної в людській психіці» [29, с. 89]. Отже, концепт відображає сенси, якими оперує людина у процесі мислення і які містять досвід та знання, а також результати всієї людської діяльності та процесів пізнання світу.

І.А. Стернін визначає концепт як комплексну розумову одиницю, яка у процесі розумової дійсності повертається різними сторонами, актуалізуючи свої різні ознаки та пласти [40 с. 73]. Заслуговує на увагу і думка американського лінгвіста Ноама Хомського щодо ідеї вроджених мовних здібностей. Він дійшов висновку, що концепти є вродженими і доступні людині від народження, тобто, всі ми приходимо у цей світ зі своїми уявленнями про нього.

Деякі фундаментальні поняття присутні у свідомості дитини вже на момент оволодіння мовою. Концепт є «констеляцією елементів та процесів усіх можливих видів» [43, с. 66]. Можна було б позначити концепт як глобальну розумову одиницю, що є квантом структурованого знання. Це ідеальна сутність, яка формується у свідомості людини з її безпосереднього досвіду – сприйняття дійсності органами почуттів.

Є важливим те, що характерною ознакою лінгвоконцепту є його етнокультурна специфіка. Здається цілком мотивованим, що В.І. Карасик і Г.Г. Слишкін бачать відмінність лінгвокогнітивного й лінгвокультурологічного підходу в ціннісному компоненті, що входить у лінгвокультурологічний аспект, оскільки концепт слугує дослідженню культури, в основі якої лежить саме цей принцип [20, с. 75]. Звідси випливає, що культурний компонент відіграє найважливішу роль і відбиває національні особливості.

В.І. Карасик зазначає, саме концепти здатні передати значні фрагменти досвіду представників певної культури [20,с. 118]. Найважливішим компонентом є ціннісний: він відображає найбільш типові для цієї ментальності характеристики. У процесі дослідження концептів з урахуванням лінгвокультурологічного підходу необхідно звернутися до методу побудови лексико-семантичного поля для опису мовних одиниць, які відображають той чи інший сегмент лексикосемантичного поля.

Слід одразу зазначити, що «концептуальна система – це основа мовної картини світу. Концепти як складові концептуальної системи об'єктивуються у мові як слова чи поєднань слів, у яких «прочитуються» ознаки фрагментів мовної картини світу. Більше того, концепт – це певне уявлення про фрагмент світу чи частину такого фрагмента, що має складну структуру, виражену різними групами ознак, що реалізуються різноманітними мовними способами та засобами.

Концептуальна ознака об'єктивується у закріпленій та вільній формах поєднань відповідних мовних одиниць – репрезентантів концепту. Концепт відображає категоріальні, ціннісні та символічні характеристики знань про деякі фрагменти світу». Отже, концептуальна картина світу – це «відображення реальної картини через призму понять, на основі уявлень людини, отриманих за допомогою органів чуття і які пройшли через її свідомість як колективне, так і індивідуальне». Вона специфічна у різних народів, що обумовлено цілою низкою факторів: географією, кліматом, природними умовами, історією, соціальним устроєм, віруваннями, традиціями, способом життя тощо.

Мовна картина відбиває реальність засобами мови через культурну картину світу («мова як дзеркало культури»). Слово об'єктивує «не сам предмет реальності, а його бачення, яке нав'язане носію мови наявним у його свідомості поняттям про цей предмет». Мовна картина світу різна в різних народів, що виражено в принципах категоризації дійсності і матеріалізується у лексиці та граматиці. Це твердження передбачає взаємозв'язок колективного досвіду певного етносу (звичаї, традиції та особливості світогляду) із словесною репрезентацією явищ, у якій виражені всі найважливіші соціолінгвістичні характеристики [19, с. 49].

Мовний світ сприймається як репрезентант концептуального світу, який, своєю чергою, репрезентує реальний об'єктивний світ. Мовна картина світу означає основні елементи концептуальної картини світу і репрезентує концептуальну картину світу засобами мови.

Будь-яка спроба осягнути природу концепту пов'язана з усвідомленням факту існування цілого ряду найрізноманітніших точок зору на неї. На наш погляд, надзвичайний різнобій в підході до аналізу змістовного (на противагу зовнішньому, формальному) плану мови обумовлений в першу чергу невирішеністю питання про розмежування схожих явищ і в результаті часто виникає «термінологічна плутанина» [20, с.50].

Перш за все, плутанина пов'язана з такими на перший погляд схожими лінгвістичними термінами, як концепт, поняття і значення.

В рамках цього питання цікава концепція розвитку семантики слова через концепт, образ, поняття і символ, представлена ​​В.В. Колесовим [25, с. 30].

Вчений пише, що можливі чотири різні комбінації референта (значення) і денотата (сенс) (див. Таблиця 1).

Таблиця 1.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Денотат Референт | Є Р | Немає Р |
| Існує Д | Логічне «зняття» поняття (2) | Психологічне уявлення образу (1) |
| Не існує Д | Культурний символ як джерело міфу (3) | Чиста ментальність концепту (4), (0) |

Значення концепту може бути пов'язано з результатом попередніх рухів сенсу, тобто з етімоном. Далі відбувається збагачення змістом, яке починається в образі, оформляється в понятті і відливається в символі. «У міру розвитку семантики слова, збільшення його сенсу, образне значення починає співвідноситися з символічним, а поняття з концептом, оскільки у відносинах до Р і Д вони попарно знаходяться в додатковому розподілі. Це накладає обмеження на кваліфікацію відповідно образу і символу або поняття і концепту: тепер їх можна легко змішувати один з одним» [25, с.31].

Методологічно важливими ми вважаємо міркування про структуру концепту Ю.С. Степанова. Концепт, на його думку, включає в себе такі компоненти:

1) основна, актуальна ознака;

2) додаткова чи кілька додаткових, пасивних ознак, які є вже не актуальними, а історичними;

3) внутрішню форму, зазвичай зовсім не усвідомлювану, відбиту в зовнішній словесній формі [48, с. 40-43].

Визначення концепту, яке пропонується в даній роботі, можна назвати синкретичним, яке поєднує різні підходи: концепт – це елемент свідомості, що залежить від психічного життя індивіда, ментальна структурна одиниця всієї сукупності людських знань (як колективних, так і індивідуальних) про світ, про окремий предмет, явище дійсності, що має відображення в мові і нерозривно пов'язане зі світом культури. Найбільш важливими є наступні ознаки концепту:

1) він є, з одного боку, одиницею розумових, психічних ресурсів свідомості і, з іншого – одиницею, фактом культури;

2) концепт має динамічний характер, підпорядковується закономірностям психічного життя людини; є результатом взаємодії словникового значення з особистим досвідом людини;

3) не може існувати відокремлено від інших подібних собі одиниць; сукупність концептів утворює концептосферу;

4) не має жорсткої структури, об'ємний, може отримати польовий опис;

5) багатошаровий, має багатокомпонентну організацію; загальним для більшості вчених є виділення таких основних складових, як понятійна, образна і ціннісна складова;

6) основна функція концепту – заміщення, оскільки він замінює в процесі розумової діяльності безліч предметів одного роду;

7) пов'язаний з вербальними засобами вираження, серед яких переважають лексичні засоби;

8) як правило, він співвідноситься більш ніж з однієї лексичної одиницею, скоріше з планом вираження всієї сукупності різнорідних (власне лексичних, фразеологічних і афористичних) засобів, що описують його в мові, тобто з планом вираження лексико-семантичної парадигми;

9) виявляється у мовленні повністю; неможливо зафіксувати всі мовні засоби вираження концепту;

10) концептуалізація дійсності здійснюється через позначення, вираження і опис концепту.

В сучасному мовознавстві існує безліч методів дослідження концептів: концептуальний аналіз, історико-порівняльний аналіз, дефініційна інтерпретація, компонентний аналіз, стилістична інтерпретація, дистрибутивний аналіз, методика контекстного і текстового аналізу, когнітивна інтерпретація результатів опису семантики мовних засобів, верифікація отриманого когнітивного опису у носіїв мови і т. д.

Дані методи взаємодіють між собою, взаємодоповнюють один одного, що і дозволяє досліджувати концепт, як об'єкт взаємодії мови, мислення і культури. Якщо описовий, порівняльний та порівняльно-історичний методи застосовуються в лінгвістичних дослідженнях вже протягом тривалого часу і не вимагають докладних пояснень, то концептуальний аналіз є порівняно новим методом дослідження, і неоднозначно трактується різними дослідниками.

Концептуальний аналіз, перш за все, пов'язується з поняттям концептосфери, яка виступає об'єктом його дослідження. Поняття концептосфери є одним з найважливіших в когнітивній лінгвістиці, і трактується як галузь знань, що складається з концептів як її одиниць. Незважаючи на те, що концепт можна вивчати в основному через лексичні засоби вираження, концептуальний аналіз потрібно відрізняти від семантичного аналізу слова. При всій зовнішній близькості їх змістовних завдань і цілей вони в певному сенсі протилежні одна одній: лексична семантика йде від одиниці мовної форми до семантичного змісту, а концептуальний аналіз – від одиниці сенсу до мовних форм їх вираження [24, с. 248-249].

Семантичний аналіз роз'яснює слова, а концептуальний виходить від знань про світ. У концептуальному аналізі велике значення мають знання мовного мислення. Існують безліч підходів до аналізу концептів, способів їх опису, заснованих на використанні різного дослідного матеріалу. Одними з найбільш переконливих ми вважаємо етапи семантико-когнітивного дослідження концептів по І.А. Стернін [49, с. 160]:

1. Побудова номінативного поля концепту.

2. Аналіз і опис семантики мовних засобів, що входять в номінативне поле концепту.

3. Когнітивна інтерпретація результатів опису семантики мовних засобів – виявлення когнітивних ознак, які формують досліджуваний концепт як ментальну одиницю.

4. Верифікація отриманого когнітивного опису у носіїв мови.

Матеріалом лінгвокогнітивного аналізу є мова, а цілі такого дослідження в різних напрямках (школах) когнітивної лінгвістики можуть відрізнятися – від поглибленого вивчення мови за допомогою когнітивного категоріально-термінологічного апарату до конкретного моделювання змісту і структури окремих концептів як одиниць національної свідомості (концептосфери).

Слід одразу ж зазначити, що «концептуальна система — це основа мовної картини світу. Концепти як складові концептуальної системи об'єктивуються у мові як слів чи поєднань слів, у яких «прочитуються» ознаки фрагментів мовної картини світу. Більше того, концепт — це певне уявлення про фрагмент світу чи частину такого фрагмента, що має складну структуру, виражену різними групами ознак, що реалізуються різноманітними мовними засобами.

Концептуальна ознака об'єктивується у закріпленій та вільній формах поєднань відповідних мовних одиниць – репрезентантів концепту. Концепт відображає категоріальні, ціннісні та символічні характеристики знань про деякі фрагменти світу». Отже, виходить, що концептуальна картина світу – це «відображення реальної картини через призму понять, на основі уявлень людини, отриманих за допомогою органів чуття і які пройшли через її свідомість, як колективне, так і індивідуальне. Це образ світу, заломлений у свідомості людини, тобто світогляд людини, що виникає у результаті її фізичного досвіду і духовної діяльності». Вона специфічна в різних народів, пов’язана з цілою низкою чинників: географією, кліматом, природними умовами, історією, соціальним устроєм, віруваннями, традиціями, способом життя тощо.

**Висновки до розділу ІІ**

Картина світу – це світ в уявленні людини-суб'єкта. Такій картині властива цілісність, системність, структурність, ексклюзивність. Світогляд визначає картину світу; світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння проявляються в картині світу. Формується вона в авторській свідомості і художньо втілюється в літературному тексті. Структурними елементами картини світу є суб'єктна сфера, просторово-часовий континуум, суб'єктно-образна організація, сюжет.

Картини світу визначають особливості менталітету членів конкретного лінгвокультурного співтовариства, що може виявитися у процесі оцінки ними стану середовища проживання і можливості змінювати його з позиції конкретної людини, її світосприйняття, поведінки. Відображення світу у людській свідомості перестало бути пасивним. Значення, що виражаються у мові, формують певну єдину систему поглядів, які є колективною філософією, що характеризує все лінгвокультурне суспільство.

Термін «концепт», незважаючи на його широке і активне вживання в сучасній лінгвістиці, не має загальноприйнятого означення і інтерпретується по-різному – залежно від наукової школи та особистих уподобань дослідника. Різні трактування концепту обумовлені висуненням на перший план однієї з ознак терміна, який і стає основною дефініцією. Термін «концепт» є одним з ключових понять в когнітивній лінгвістиці і лінгвокультурології.

Концепт є ментальної репрезентацією, яка визначає взаємозв'язок речей і способи їх категоризації. Категоризація – це головна функція концептів.

Найважливішою характеристикою концепту є опора на деяке лексико-семантичне середовище. Воно представлене як багатовимірна мережа значень, які виражаються лексичними одиницями, словосполученнями, фразами певного тексту. В результаті вибудовуються багатокомпонентні семантичні моделі. При цьому одне й те ж слово в різних когнітивних і комунікативних умовах може представляти різні ознаки концепту і навіть різні концепти.

Отже, поняття «концепт», незважаючи на багатоаспектність його розгляду, продовжує активно обговорюватися в лінгвістиці.

# **РОЗДІЛ 3. СПЕЦИФІКА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МОВНОГО ОБРАЗУ ОСВІТИ В ЗМІ**

## **3.1. Характеристика концепту «освіта» в англійській мові**

Концепт «освіта» – один із особливо значимих концептів у картинах світу різних народів. Саме поняття знаходить реалізацію у багатьох сферах життя, включаючи виховання, моральну і духовну сфери життя, професійну діяльність та інших. Дослідники безпосередньо пов'язують культурний розвиток особистості та діяльність науково-освітнього інституту суспільства через накопичення особистістю освітнього капіталу [45, с. 33].

Концепт «освіта» є комплексним, включаючи велику кількість семантичних полів у мові, поширюючись на кілька дискурсів у реальності (побутовий, науковий, освітній та ін.); має «ментальну природу» та «когнітивно-узагальнюючу спрямованість»; включає три рівні лінгвістичного втілення («рівні системного потенціалу, суб'єктного потенціалу та текстової реалізації, що апелюють до компонентів його макроструктури») [21, с. 9].

Важливо відзначити, що освіта як сфера підлягає впливу глобалізації як безпосередньо, формально (створення міжнародних освітніх програм, реформи освіти, що уніфікують зміст та вимоги освітніх програм різних країн), так і опосередковано, концептуально (зміни конкретних концептів у картині світу, що відбивається на змісті освіти та ставлення до освіти в суспільстві).

Моделювання концепту «освіта» необхідним розпочати з компонентного аналізу та семантичного розгортання дефініцій слова education із словників англійської мови. Словники представляють 10 різних лексико-семантичних варіантів (далі ЛСВ). Їх визначення зводяться до наступного набору:

1) процес здобуття чи викладання знання;

2) знання, що набувається або навичка;

3) ступінь чи диплом;

4) навчання конкретному предмету (інформація у конкретній сфері);

5) просвітництво;

6) виховання;

7) програма навчання певного рівня;

8) люди та організації, що мають відношення до процесу освіти;

9) дисципліна теорії та практики викладання;

10) цікавий життєвий досвід, урок (гумористично).

Такі семантичні поля всередині концепту «освіта» включають понятійні категорії, виражені наступними одиницями їх мовної репрезентації: *teaching (викладання), systematic training (систематичне навчання), process of training (процес навчання), process of teaching (процес викладання), process of learning (процес вивчення), giving instruction (інструктування), receiving instructions (отримання інструкцій), imparting knowledge (передача знань), imparting skills (передача навичок), imparting judgement (формування суджень), obtained knowledge (надбане знання), a subject (інформація про предмет), developing knowledge (розвиток знань), developing skills (розвиток умінь), developing mind (розвиток розумової діяльності), developing character (розвиток характеру), developed knowledge (набуті знання), developed skills, formal schooling (загальноосвітня підготовка), school (школа), college (коледж), university (університет), institution of learning (освітня організація), institutions involved with teaching (організації, що займаються освітою), people involved with teaching (люди, які займаються освітою), body of knowledge (комплекс знань), qualification (кваліфікація), enlightening experience (досвід освіти), instructive experience (досвід навчання), practice of teaching (практика викладання), theory of teaching (теорія викладання), methods of teaching (методи викладання), program of instructions (програма навчання), pedagogy (педагогіка), interesting experience (цікавий досвід).*

Словникові статті дають уявлення про формальний склад і лад мови, про те, як певні концептуальні явища вербалізуються в певній мовній спільності. Збір та синтез мовних засобів та інформації про використання цих засобів робить словники надійним джерелом вивчення мови. Однак питання мовної норми та взаємозалежності фіксованих стандартів і тенденцій у живій мові змушує відслідковувати те, як слова функціонують у цей період у соціальних практиках, а також те, як вони інтерпретуються та якими смислами наділяються носіями мови – сучасниками дослідника.

З отриманих визначень були складені фрейми, до яких ми наводимо деякі приклади їх лексичного наповнення:

1. Освіта – це розвиток здібностей *(to cultivate the mind (розвивати розумові здібності), to increase thinking skills (розвивати вміння мислити), application of knowledge (застосування знань), critical thinking skills, useful skills (корисні навички), viable skills (практичні навички), professional skills (професійні навички), productive society members (ефективні члени суспільства));*

2. Освіта – це інформування *(to increase knowledge (збільшувати знання), to gain knowledge (отримувати знання), to share knowledge (ділитися знаннями));*

3. Освіта підтримує традиції *(to root knowledge in it tradition (зміцнювати знання в його традиції), to contribute to knowledge (вносити внесок у знання), to further the knowledge (розширювати знання), ever-expanding (постійно зростаючий));*

4. Освітній процес централізований *(formal (формальний), institutional means (за допомогою організації), institutionalized learning (офіційна освіта), set curriculum (встановлений розклад), specified curriculum (певний розклад), organized fashion (організовано), university (університет), school (школа), college (коледж), teacher (вчитель), student (студент), learner (учень), educator (педагог), mentor (ментор), training (навчання), teaching (навчання), instructing (інформування)).*

До образних компонентів належать такі лексичні одиниці, як *cradle of knowledge (колиска знань), love to the truth (любов до правди), rooting people in their tradition (зміцнення традицій нації),* інтерпретативні лексичні одиниці, виділені нами, включають *best experience (кращий досвід), beneficial activity (корисна діяльність), a way to engage children (спосіб захопити дітей якоюсь діяльністю).*

Отже, мова актуалізує мовний склад концепту не лише на рівні інформативних сем, а й образів, оцінок та емоційної складової. Аналізуючи класи денотатів, які стоять за ідентифікаційними категоріями словникових статей, ми можемо скласти первинний список понять, що входять до концепту «освіта*»: to teach (навчати), knowledge (знання), skills (уміння)* та семантичне поле *educational institution (освітній інститут)*. Для відтворення базових характеристик концепту у його мовній репрезентації вважається за необхідне проаналізувати уявлення кожного з цих понять у лексикографічних джерелах. Такий аналіз дозволить описати семантичні поля базових понять та визначити набір мовних засобів – лексем, які виражають ці семантичні категорії. Що ж до макроструктури концепту, то її описи ми вважаємо ефективним провести аналіз вибірки лексики, яка описує вищезазначені поняття в масмедійному дискурсі.

Наступним кроком у побудові когнітивної моделі концепту є виділення компонентів полів його базових понять та опис основних когнітивних ознак.

Поняття когнітивної ознаки розвивається в лінгвокогнітології з побудовою лінгвістичної моделі наявних у картинах світу різних народів концептів. З.Д. Попова та І.А. Стернін визначають когнітивну диференціальну ознаку як «...окрему ознаку об'єкта, усвідомлену людиною і відображену в структурі відповідного концепту як окремий елемент її змісту» [21, с. 90]. Вчені підкреслюють, що така ознака є компонентом змісту концепту і містить у собі інформацію про будь-який аспект об'єкта або явища, достатню для його категоризації або узагальнення його диференціальних ознак [так само].

Концепт «освіта» є багаторівневим концептом, оскільки включає поняття різного ступеня абстракції. Це поняття не має фіксованого об'єктного денотату, але базові поняття, що входять до його семантичного поля, спостерігаються як абстрактні значення (освіта), так і конкретні (студент). Багаторівневість концепту та його значна лінгвокультурна складова зумовлюють методи роботи у цьому дослідженні. Для роботи з ознаками семантичного поля концепту важливо розуміти, що для дослідження такого роду інтерес становлять не лише ознаки, зазначені в дефініції лексеми-репрезентанта цього поля (спеціалізовані ознаки), а й ознаки, що фігурують у дефініціях і комбінаториці синонімів цього репрезентанта і мовних одиниць, що означають семантичні компоненти цього поля. В.І. Карасик визначає їх як пов'язані ознаки, виділяючи також нейтральні, які виконують функцію, що конкретизує, і є додатковими у значенні лексем, пов'язаних з полем концепту [20, с. 77].

Отже, поруч із лексемою, що позначає поле базового поняття в складі концепту, ми вказуємо кількість лексем, що репрезентують це поняття. Далі описується синонімічний ряд лексем-препрезентантів та синонімічні ряди лексем-компонентів (когнітивних ознак основного поля), подається польова структура (розглядаються загальні та диференціальні семи, формується ядро та периферія полів). Для цієї частини дослідження ми звертаємося до словників синонімів та тезаурусів англійської мови. Крім того, наводяться комбінації слів, що часто вживаються (фраземи, стійкі вирази), розглядається комбінаторика лексем, для чого ми звертаємося до комбінаторних словників. Інтегральна сема представляє ядро поля, а диференціальні семи, які в дефініціях ключових слів і синонімів, відносяться до периферії поля.

Поле “to teach” представлено 23 базовими лексемами. Під базовими лексемами тут і далі ми розуміємо мовні одиниці, синонімічні лексеми, що репрезентують ядерну ознаку, а також лексеми інших частин мови, які безпосередньо відносяться до інтегральної семи поля, як до його ядра, так і периферії. Ядро поля складає дієслово *teach*, що є інтегральною семою «вчити, навчати», і його найближчі синоніми, які мають мінімум диференціальних сем: *to educate, to train, to tutor, to instruct, to discipline, to school.* Ядерний дієслівний компонент *to teach* представлений у словниках дефініцією *to cause to acquire knowledge or skill (забезпечити набуття знань та умінь).* Відмітною ознакою цього дієслова є ознака «орієнтованість на процес»: “*a direct showing to another with the intent that he will learn; but in addition to imparting of information it often also connotes the giving of help that will assist the learner in mastering difficulties”* («пряма демонстрація людині з наміром навчити її; але на додаток до передачі інформації слово передбачає допомогу, яка сприяє подоланню складнощів») [60].

Виділені на першій стадії синоніми складають ядро поля, тому що в словниках вони визначаються через інтегральну ознаку *teach*. У дефініціях є диференціальні зв'язані ознаки. *To educate* представляє диференційну ознаку «орієнтованість на результат»: *“presupposes teaching or instruction, stresses the intention or the result, the bringing out or development of qualities or capacities latent in the individual or regarded as essential to his position in life; implies developing people’s minds” («передбачає навчання, підкреслює націленість на результат, відкриття та розвиток якостей та можливостей у потенціалі людини або тих, що вважаються важливими для її життєвої позиції; має на увазі розвиток розумових здібностей»)* [60, 65].

У комбінаториці дієслова основними моделями виступають *to teach sb., to teach school/college, to teach sb. sth., to teach sb. to do sth*. Дієслово формує численні стійкі вирази, засновані на його базовому значенні (наприклад, *you can’t teach an old dog new trick*). *To train* ілюструє ознаки «з конкретною метою» та «підпорядкування»: *“suggests a distinct end or aim which guides teachers and instructors; it implies, therefore, such subjection of pupil that will form him or fit him for the state in view” («передбачає конкретну мету, якою керуються вчителі чи інструктори; передбачає, отже, таке підпорядкування учня, яке допоможе йому відповідати заявленим умовам»)* [66].

*To tutor* містить ознаку «приватні уроки»: *“to teach only one or a few students, especially students who are having difficulty with a subject” («навчати лише одного чи невелику кількість студентів, особливо таких, які мають складнощі з конкретним предметом»)* [66].

*To instruct* містить ознаку «подача»: *“stresses the furnishing, especially the methodical furnishing, of necessary knowledge or skill to someone else” («підкреслює подачу, особливо методичну, необхідного знання»)* [65].

To discipline містить ознаки «підпорядкування» і «самоконтроль»: *“implies subordination to a master or subjection to control, often self-control” («має на увазі підпорядкування вчителю чи тому, хто організує контроль, найчастіше йдеться про самоконтроль»)* [65].

To school містить ознаку «трудність»: *“more often used with the added implication of learning to endure what is hard to bear” («частіше використовується з додатковим значенням вчитися для того, щоб подолати труднощі»)* [65].

На периферії цього поля знаходяться такі ознаки:

*1) зубрити з метою «підтягти» конкретний предмет, exercise (тренувати), to drill (натягувати));*

*2) інформувати в односторонньому порядку (to lecture (читати лекції), to inform (інформувати));*

*3) просвітлювати, зміцнювати морально (to enlighten (просвітлювати), to edify (просвітлювати, зміцнювати морально));*

*4) виховувати (to cultivate (розвивати), to civilize (виховувати), to nurture (виховувати), to develop (розвивати), to mentor (радити, ділитися досвідом));*

*5) прищеплювати погляди (to indoctrinate (навчати, слідувати конкретному світогляду), to inculcate (навіювати, прищеплювати погляди), to instill (навіювати), to implant (прищеплювати цінності));*

*6) навчати з нуля (ідіоматичний вираз to show somebody the ropes (навчати з нуля)) [65].*

Отже, поле дієслівного поняття *to teach* представлено базовою ознакою «навчати» та дієслівними диференціальними ознаками, пов'язаними з агентами дії, видом дії, місцем дії та сферою, в якій проводиться навчання. Поле знання представлено 44 базовими лексемами. Ядро поля репрезентує іменник *knowledge (the information and understanding that you have gained through learning or experience («інформація та розуміння, отримані в результаті досвіду та навчання»)* [60]) та його синоніми з мінімумом диференціальних сем у складі семантичного набору: *science (наука), learning (знання), erudition (ерудиція), scholarship (освіченість), information (інформація), lore (знання).* *Science* ілюструє ознаку «системність», «точність»: *“applies only to a body of systematized knowledge as result of observation and experiment; The term usually connotes more exactness and therefore is often used to denote knowledge whose certainty cannot be questioned” («відноситься до систематизованого знання як результату спостереження та експерименту; слово зазвичай має на увазі більшу точність»)* [67].

Learning представляє ознаки «інтенсивне вивчення», «самостійність»: *knowledge gained by long and close study not only in the schools or universities but by individual research and investigation.*

Erudition ілюструє диференційну ознаку «глибина», «начитаність»: *“carries a strong implication of the possession of profound, recondite, or bookish knowledge” («має сильний підтекст володіння глибокими, маловідомими знаннями, начитаності»)* [67].

Scholarship містить ознаку «вченість»: “*possession of the learning characteristic of the trained scholar; the term usually suggests mastery in detail of a field of study or investigation, the exhibition of such qualities as accuracy and skill in carrying on research intended to extend knowledge in that field*” *(«володіння знаннями, характерними для підготовленого в конкретній області вченого; слово зазвичай передбачає досконале володіння темою дослідження, демонстрацію таких якостей, як точність і вміння продовжувати дослідження, орієнтоване розширення знання у цій галузі»)* [67].

*Information* відрізняється ознакою «фрагментарність»: *“a kind or items of knowledge gathered from various sources (as observation, other persons, or books) and accepted as truth; a collection of data or facts either discrete or integrated into a body of knowledge”* («види знання, зібраного з різних джерел; збір інформації та фактів у фрагментарній формі або об'єднаних у певний обсяг інформації») [67].

*Lore* містить диференційні ознаки «тематичність», «ненауковість»: *“a body of special or out-of-the-way knowledge concerning a particular subject posessed by individual or by a group and is primary traditional and anecdotal rather than scientific in character” («сукупність вузькоспеціалізованих знань, що стосуються конкретного об'єкта, знань, якими володіє людина або група людей і мають властивості традиційності і випадковості, а не наукової природи»)* [67].

На периферії цього поля є такі ознаки:

*1) розуміння (understanding (розуміння), consciousness (усвідомлення), grasp (розуміння), recognition (розуміння, прийняття));*

*2) поверхове знання про предмет (acquaintance (знайомство з чимось.), comprehension (розуміння суті), awareness (ознайомлення));*

*3) глибоке знання, розуміння деталей будь-якої сфери (familiarity (хороша поінформованість); insight (здатність проникати в саму суть); perception (розуміння, усвідомлення); penetration (проникнення в суть проблеми);*

*4) знання про те, як щось використовувати (command of sth. (володіння чимось, наприклад, мовою), experience (досвід), competence (компетенція), ability (уміння), skill (навичка, вміння));*

*5) мудрість, здатність мислити (wisdom (мудрість), judgement (уміння судити про ситуацію), discernment (мудрість), інтуїція, розпізнавання) [65].*

Це когнітивне поле наповнене також прикметниками, які вербалізують наявність та ступінь розвиненості перерахованих вище когнітивних ознак. Ці прикметники відносяться як до ядра, так і до периферії, залежно від якості, що репрезентується. У словнику вони представлені лексемами *smart (розумний), bright (розумний, часто про молодих людей, дітей); brilliant (дуже розумний та здібний); wise (мудрий, досвідчений); clever (розумний); cunning/crafty (хитрий); intellectual (освічений); gifted (талановитий, розумний, часто про дітей); apt (formal) (здатний швидко схоплювати, часто про учнів, студентів), cognizant (знаючий, компетентний), competent (компетентний), conversant (обізнаний, знаючий), educated (освічений), experienced (досвідчений), informed (інформований), sophisticated (обізнаний), qualified (кваліфікований).* До цієї семантичної групи належать також іменники *expert (експерт), erudite (ерудит).*

Отже, поле *knowledge* представлене інтегральною ознакою «знання» та диференціальними ознаками, що репрезентують ступінь освоєння знань, область знань, спосіб застосування знань. Поле *skills* представлено 10 базовими лексемами. Ядро поля представляє іменник *skill* *("an ability to do something very well, especially because you have learned and practiced it" («здатність робити щось дуже добре, особливо внаслідок навчання і практики»)* [65]).

В іншому словнику зазначається, що семою цієї семантичної єдності також є «технічний характер» умінь [66]. Синоніми ядерної лексеми з мінімумом диференціальних сем у складі семантичного набору представлені такими словами: *ability (здатність), craft (здатність, професія, уміння).*

Ability передбачає нейтральне вживання лексеми та відсутність диференціальних ознак, що розрізняють лексему з ядерною репрезентантою. Вибір основної лексеми, що репрезентує поле, обумовлений тим, що ми розглядаємо саме ті здібності, які були набуті у процесі освітнього процесу. Словникове визначення виглядає наступним чином: *“the state of being able to do something”* [65].

Craft представляє диференціальну сему «ремесло»: *“expertness in workmanship” («кваліфікація вміння у професії чи ремеслі»)* [65]. Ми знаходимо суттєвим чинником те, що з ядра цього семантичного поля виключені близькі синоніми з семою «вродженість, природне вміння». Враховуючи, що досліджувані поля належать до концепту «освіта», ми вважали, що природні вміння у цьому контексті відносяться до периферії концепту. Отже, на периферії цього поля лежать такі ознаки:

*1) природне вміння (aptitude (придатність, схильність, обдарованість), talent (талант), knack (уміння, спритність), flair/gift (обдарованість), genius (видатний талант));*

*2) хитрість (cunning (спритність, підступність, вміння), artifice (спритність, мистецтво робити що-небудь))* [65, 66].

Отже, поле *skills* представлено інтегральною ознакою «уміння» та диференціальними ознаками, що описують природу та сферу застосування умінь. Збірне семантичне поле *educational institution (освітній інститут)* представлено ядерними семами-назвами освітніх інститутів, які мають диференціальні семи через відмінності в аудиторії, процесі та цілях освітнього процесу. Поле налічує 32 базові поняття (включаючи й різні лексико-семантичні варіанти полісемантичних слів).

Ядро поля представлено рівноправними ядерними семами *school (школа), university (університет), college (коледж), academy (академія), seminary (семінарія).*

School є навчальним закладом, де навчаються діти (“an institution where children are taught”), отже, цією лексемою представлена ознака «дитяча освіта». У той самий час ця лексема має значення *“a college or university, or the time when you study there” («коледж, університет чи період, коли у них навчаються»)* [65].

*University* представляє диференційну ознаку «вищу освіту», «ступінь»: *“an educational institution at the highest level, where you study for a degree”* [65].

*College* відрізняє семи «професійна освіта», «практично спрямована освіта»: *“a school for advanced education, especially in a particular profession or skill”* [65].

Academy є полісемантичною лексемою і має чотири лексико-семантичні варіанти. Перший представляє диференційну ознаку «розвиток культури та науки»: *“an official organization which encourages the development of literature, art, etc.” («офіційна організація, яка заохочує розвиток літератури, мистецтва тощо»);* другий – ознака «спеціалізація»: *“college wher e students are taught a particular subject or skill” («коледж, де студенти вивчають конкретний предмет і тренують конкретні вміння»);* третій – ознака «вікова специфікація»: "*a school in Scotland for children" («школа в Шотландії для дітей віком 11-16 років»);* четвертий – ознака «приватне фінансування»: *“a private school in the US” (“приватна школа США”)* [65].

*Seminary* визначається двома значеннями: по-перше, це застарілий синонім лексеми *school*; по-друге, це освітній інститут, що вирізняється ознакою «релігійність»: *“a college for training priests or ministers” (“коледж для навчання священнослужителів”)* [65].

Окрім назв самих освітніх закладів, до репрезентантів базових компонентів цього поля ми також відносимо лексеми, що означають організацію навчального процесу. На нашу думку, це є лексичним змістом периферійного сектора поля *educational institutions*. По-перше, це назви занять: *lesson, course, period, lecture, seminar.* Lesson представляє інтегральну для всіх перелічених форм занять ознаку «тимчасовий період», а також диференціальні семи «шкільний» та «практика»: *“a period of time in which school students are taught a particular subject”* [65].

*Course* є ознакою «регулярність»: *“regular classes in a particular subject” («регулярні заняття з якогось предмета»)* [67]. Період представляє диференціальну сему «вищу або середню освіту»: *“one of the equal parts that a day is divided into in middle or high school, during which students study a particular subject” («одна з рівних часових частин дня у вищому або середньому навчальному) закладі, на продовження якого студенти вивчають один предмет»)* [67].

*Lecture* є заняттям, що відрізняється ознаками «вища освіта», «велика аудиторія»: *“a talk about something, which is given to a 139 large group of students at a college or university”* [67].

*Seminar* є заняттям, яке відрізняється ознаками «вища освіта», «маленька аудиторія»: *“a class, usually at college or university, where a teacher and small group of students discuss a subject” («заняття у коледжі чи університеті, де вчитель та невелика група студентів обговорюють будь-який предмет»)* [67].

Безпосередньо з типом освітнього інституту пов'язана мовна репрезентація суб'єктів освітнього процесу. Мова йде про лексеми, що позначають вчителі *(teacher/schoolteacher (шкільний вчитель), tutor (репетитор), don (викладач в Оксфорді та Кембриджі), lecturer (лектор), mentor (куратор), educator (викладач, педагог), pedagogue (педагог)), master/mistress (вчитель/вчителька; голова коледжу), schoolmaster/schoolmistress (вчитель, директор школи)) та учня (student (студент), pupil (учень), schoolchild/schoolboy/schoolgirl (учень/учениця), learner (учень)).*

У цій частині нашого дослідження було проаналізовано лексикографічні джерела з метою дати загальну характеристику концепту «освіта» в англомовній лінгвокультурі. На основі отриманих результатів (а саме списку базових понять, що входять до концепту «освіта»: to teach (навчати), knowledge (знання), skills (уміння) та збірне семантичне поле educational institution (освітній інститут)) нами була побудована польова структурна модель концепту. Для цього було здійснено суцільну вибірку необхідних лексем з лексикографічних джерел. В результаті ми змогли створити польову модель концепту, визначити інтегральні та диференціюючі ознаки семантичних полів усередині концепту «освіта», а також розглянути особливості їхньої мовної репрезентації.

## **3.2. Опис макроструктури концепту «освіта» у масмедійному дискурсі**

Концепт «освіта» далі розглядається нами у контексті глобалізації на матеріалі масмедійного дискурсу (публікації журналу The Economist та ВВС). На матеріалі мовної репрезентації концепту, базові ознаки якого ми простежили у попередньому розділі, цей розділ проілюструє сучасну макроструктуру концепту за умов світової глобалізації.

Освіта у світі відображена з позицій ЗМІ Великобританії, що видається нам вкрай вдалим вибором, оскільки в цьому випадку концепт формуватиметься з ядерними семами та конотаціями, які використовують носії англійської мови. Для побудови макроструктури концепту необхідно звернутися до трьох пластів концептуальної інформації, що становлять у відповідній пропорції ядерні та периферійні сфери концепту, розглянуті нами у попередньому розділі. Цими пластами є:

1) образ (інформація про об'єкт, що чуттєво сприймається);

2) інформаційний зміст («мінімум когнітивних ознак, що визначають основні, найбільш істотні відмінні риси предмета, що концептуалізується, або явища» [48, с. 77]);

3) інтерпретаційне поле (сукупність ознак, що інтерпретують основний зміст концепту).

Спираючись на результати якісного семантичного аналізу концепту, наша робота трактує концепт «освіта» як багаторівневий концепт з різним ступенем абстракції компонентів, тому кожен із вищезгаданих пластів у нашому дослідженні аналізуватиметься тематично. Тематичними компонентами концепту «освіта» в умовах глобалізації масмедійного дискурсу, виявленими в в медіадискурсі, є типи освіти, наука, релігія та інформаційні технології. Логічним є розпочати розгляд з інформаційного змісту даних семантичних полів.

Типи освіти. Найбільшою тематичною групою ознак інформаційного змісту концепту «освіта» є група «типи освіти». До типів освіти в публікаціях належать виявлені нами інформативні компоненти – базові поняття «дошкільна освіта», «домашня освіта», «приватні школи», «чартерні школи та академії», «професійна освіта», «вузькоспеціалізовані університети», «спеціалізовані програми». Цікаво, що вже за поверхневому погляді можна визначити, що ці компоненти концепту відповідають характеристикам дискурсу, у якому вони використовуються: публікації висвітлюють всі стадії освіти, що відповідає критеріям об'єктивності та цінності новин, заявленим дослідниками характеристиках дискурсу.

Крім того, імпліцитною є ідея пропаганди освіти, особливо спеціалізованої, оскільки загальновідомо, що університети професійної освіти розгортають глобальні кампанії для залучення студентів до своїх освітніх програм.

1. Дошкільна освіта в масмедійному дискурсі представлена такими лексичними засобами: *nursery education, early childhood education, early schooling, pre-school education, pre-k education*. Саме поняття дошкільної освіти розкривається у спеціалізованій літературі як *“activities and/or experiences that are intended to affect developmental changes in children prior to their entry into elementary school” («види діяльності, створені задля розвитку змін в дітей віком до того, як вони підуть до початкової школи»)* [65]. Дискурс британських медіа вважає цю когнітивну сферу концепту «освіта» основою для розвитку дитини, що підтверджується не лише коннотативними особливостями, що входять до складу іншого пласту макроструктури, а й наявністю інституту, який займається проблемами дошкільної освіти – National Institute for Early Education Research – NIEER Toddle to the top”. Висвітлення такого роду понять (установ, організацій) на додаток до базових когнітивних складових образу семантичного поля в масмедійному дискурсі говорить про його інтегрованість у соціальне життя та адаптацію якомога більшої кількості потенційних суб'єктів дискурсу – читачів – до цієї реальності, що відповідає регулятивній та інформативній функцій масмедійного дискурсу.

2. Домашня освіта представлена в масмедійному дискурсі лексемами *homeschooling, homeschool, homeschooling, home education, home based learning, unschooling.* Ці поняття зводяться до визначення *“education of children at home by their parents” («це навчання дітей у домашніх умовах, силами батьків»* [69]). Цей вид освіти неоднозначний, що можна простежити вже на рівні інформаційного змісту: *homeschooling / homeschool – “to teach one's child at home instead of sending him or her to school* [69]); *home education/ home based learning – “the practise of providing formal education, especially primary or secondary education, at home rather than in a school with the help of parents and tutors”* («практика забезпечення належною початковою чи середньою освітою, вдома, у школі, з допомогою батьків і репетиторів» [69] ); *unschooling – “a home-school education” («навчання дітей вдома» [69])*.

Диференціальними семами, таким чином, є інформація про агента дії, і ці когнітивні компоненти відрізняються ознаками «допомога батьків», «допомога репетиторів», «самостійність», «відповідальність». Також категорія *home-schooling parents* (батьки, які навчають вдома).

Контекстуально висвітлюючи принципові інформативні складові цього когнітивного компонента, медіатексти включають інформацію про те, що в наші дні процес глобалізації та комп'ютеризації призводить до великої популярності домашньої освіти серед школярів та їхніх батьків. Ми формулюємо цю інформацію за допомогою кадру «глобалізація сприяє поширенню домашньої освіти». Фрейм репрезентується, в тому числі, прикметниками, що характеризують цей процес як швидкий, законний і закономірний: *“Due to unification of programmes today home schooling is legal everywhere and it’s logically the fastest growing form of education…”*  («Завдяки уніфікації програм, сьогодні навчання – це законний та найшвидше зростаючий вид освіти в Америці» [ВВС]).

Важливою ознакою для цього поля є також такий компонент, як «релігія»: *“Today the ranks of home-scholars are overwhelmingly Christian” («На сьогоднішній день більша частина школярів на домашньому навчанні – це християни)* [72]. *“The main motivation for home schooling was for religious or moral instruction” (“Головним чинником для домашнього навчання послужили релігійні та моральні настанови”* [“72]).

Ще однією принциповою складовою, широко освітленою в медіадискурсі, є ознака «репетиторство», представлена лексемами  *tutor (репетитор), crammer (репетитор, що готує до іспиту), to free teacher's time for individual tutoring (звільнити час для індивідуальних занять), home tutoring (домашнє репетиторство), private outof-school tutoring (приватні заняття поза школою), one-to-one tuition (заняття наодинці); home tutoring is as a near-compulsory insurance policy (домашнє репетиторство також обов'язково як страховий поліс).*

Компонент «домашня освіта» представлений у медіатекстах як номінативними синтагмами, які називають і визначають новий ний тип освіти, і описовими лексичними одиницями, які також застосовуються для характеристики нового феномена.

3. Приватні школи. Цей компонент семантичного поля «типи освіти» представлений синонімічним рядом *рrivate schools, independent schools, non-governmental, or nonstate schools;* це семантичне поле визначається в словниках як *“a school providing education that the children's parents pay for directly, isn't controlled by the government or local authorities”* («школа, за яку батьки дітей платять напряму, вона контролюється ні урядом, ні місцевою владою» [69]). Приватні школи та університети – це один із видів сучасної освіти, основною особливістю якого є відсутність контролю з боку держави, повне фінансування за рахунок учнів, а саме їхніх батьків. Така особливість відповідає тенденції розвитку глобалізованого простору: незалежність суспільства від державних організацій та їх фінансування. Однак через історичні, національні та ментальні особливості різних народів і країн склалися певні стереотипи в даному виді освіти. Так, наприклад, вираз *private education*, залежно від американського та британського варіанта англійської мови, має диференційні семи у лексичному значенні: «приватне фінансування» – *“education supported by a private organization or private individuals rather than by the government“* – американський варіант («освіта, яку підтримує приватна організація або приватні особи, але не уряд» [66]; «платна освіта» – *“education supported wholly by the payment of fees”* [69] У зв'язку з тим, що у приватних школах освіта залежить від оплати, а не від місця проживання та реєстрації, сформувалися ще дві принципові для інформаційного змісту цього семантичного поля ознаки: «навчання іноземних студентів» (*the new rash of British schools abroad* – активна поява британських шкіл закордоном)) і «освіта за кордоном» (*overseas study* – виїзд з країни з метою здобуття освіти за кордоном).

Освіта сьогодні – це не просто спосіб саморозвитку та отримання спеціалізації з обраних предметів, приватна освіта – це бізнес, що приносить стабільний дохід, що виражається в аналізованому мовному матеріалі лексемами, властивими масмедійному дискурсу. Цікаво, деякі приклади стилістично цілком відбивають особливості масмедійного дискурсу, являючи собою метафоричні комбінації (*to set up satellites abroad – запускати представництва за кордоном*). Інші приклади включають такі компоненти: *for profit global chains are planning new schools (для комерційного прибутку глобальні мережі планують нові школи);* *international-school customers (клієнти міжнародних шкіл); weakening job market for all graduates (послаблення ринку праці випускників).*

У світлі важливості фінансового аспекту таких тенденцій в освіті, провідні приватні школи не тільки готові прийняти іноземних студентів локально, а й розвивають свої філії по всьому світу: *“British private schools plan to set up foreign outposts”* [58]). “The most famous names in British education are building far-flung outposts” [58]. “On the playing fields of Shanghai” [72]). “The private school has opened a branch in Qatar” [58]). "Wellington, boarding school, already has a franchise in Shanghai".

В результаті компонентного аналізу мовного матеріалу було виявлено ще одну когнітивну ознаку, що відповідає полю «приватні школи»: «конкуренція». “The global education marketplace is becoming more competitive” («Світовий освітній ринок стає конкурентоспроможнішим» [72]).

Медіатексти демонструють, що ця ознака репрезентована у сценаріях глобалізації освіти наступними кадрами:

1) «школам потрібні гроші»: *“Colleges love foreign students because they tend to pay full rates” «Коледжі люблять іноземних студентів, тому що вони платять повну вартість за навчання»* [72]);

2) «школам потрібні таланти»: *"Clever minds, wherever they are from, tend to produce clever research" («Звідки не приїхали кмітливі люди, вони мають тенденцію до розвитку талановитих досліджень»* [58]).

У когнітивному полі серед основної інформації про приватні школи ми виявили велику кількість прикладів такої переваги приватної освіти, як фундаментальне та ефективніше навчання англійській мові. Цей компонент з'являється в дискурсі мас-медіа в силу глобалізаційних процесів та необхідності знання міжнародної мови. Більш того, наступним кроком глобалізації є освіта за кордоном, для чого англійська потрібна як інструмент: *“When people make money, they want their children to learn English. “Коли люди заробляють гроші, вони хочуть, щоб їхні діти вчили англійську. Коли вони заробляють більше грошей, вони хочуть, щоб їхні діти навчалися англійською”* [72]).

Існує, однак, і інший підхід до вивчення англійської мови в англомовних школах: медіатексти відображають точку зору методики навчання мови, яка полягає в тому, що іноземні студенти стають більш ніжуспішними як в англійській, так і в інших предметах, коли навчаються у білінгвальних класах: *“English learners enrolled in bilingual and dual immersion programmes take longer than their peers in English-only ones to become fully proficient in English, but by high school, English learners in multilingual courses catch up to and surpass the academic performance of their peers in English immersion classes” («Дітям, які вивчають англійську в білінгвальних класах, та учасникам програм із зануренням у дві мови потрібно більше часу для вільного володіння англійською, ніж їхнім одноліткам у класах з однією англійською. Однак, після досягнення середньої школи учні, наступні програмі, в якій поєднано кілька мов, перевершують академічні досягнення своїх однолітків у програмах повного занурення в англійську»* [58]).

Серед лексем, що репрезентують мовну освіту як просунуту (повне занурення у мовне середовище), так і класичну (використання рідної мови), найчастіше зустрічаються лексеми *immersion (повне занурення), building skills (розвиток умінь), authentic materials (автентичні матеріали), to make student bilingual (зробити так, щоб студент вільно говорив двома мовами).* Цей пункт, отже, повністю доводить, що образ освіти у світі змінюється, і масмедійний дискурс як відображає ці процеси, так й інформує читачів про тенденції у цій галузі, допомагаючи зайняти свою позицію і сформувати думку. Враховуючи, що цей тип дискурсу виконує ще й рекламну функцію, ми можемо інтерпретувати ознаки, представлені медіатекстами в рамках концепту «освіта», як фінансові цілі приватних шкіл.

Чартерні школи та академії. Цей компонент семантичного поля «тип освітніх закладів» репрезентує порівняно недавно реалію освітнього процесу, що виникла, що говорить про оперативність масмедійного дискурсу у відображенні реальності в текстах. Лексем, які представляють це поняття, лише дві (можливо, з його новаторського характеру). Як виявилося в результаті дефініційного аналізу цього поняття, ці нові навчальні заклади є «відкрито субсидованими незалежними школами, заснованими вчителями, батьками або громадськими організаціями за наявності дозвільних документів місцевої або національної адміністрації» (“a publicly funded independent school established by teachers, parents, or community groups under the terms of a charter with a local or national authority”[69]). Згідно з словниковою статтею, такі установи з'явилися в Північній Америці (перша школа відкрилася в 1992 році в штаті Міннесота), і британський масмедійний дискурс використовує для їх позначення первинний термін (charter school). Ця тенденція поширилася і на Європу. У Великій Британії перші школи такого типу відкрилися у 2000-ті роки. Тут вони отримали назву academy – “a secondary school in England which has a great deal of independence from local authority control” («середня школа у Англії, незалежна від контролю місцевої адміністрації» [69]). Самі поняття «чартерна школа» та «академія» є відносно новими і не до кінця розкритими, у зв'язку з чим у кожній статті дається їх докладне визначення, головною з яких є «автономність» (мовні засоби), що репрезентують цю ознаку, включають лексеми *self-governing (самоврядування), independent (незалежний), free (вільний), liberated (вільний), to manage (керувати), to be in charge of (бути у відповіді), to run (керувати ), to control (контролювати)).* До складу семантики компонента входять також ознаки «незалежне управління», «відкрите фінансування»: *«Charter schools – self-governing publicly-funded schools» («Чартерні школи – це автономні відкрито субсидовані школи»* [58]); “Charter schools are independently managed but government-funded” («Чартерні школи незалежно керовані, але фінансуються урядом» *"Advancing coloured people?" “Charter schools are publicly funded but independently run and largely free of union rules” (“Чартерні школи відкрито фінансуються, але вільні у керівництві та зажадав від правил профспілок” [72]). “Academies – independent state-funded schools” (“Академії – це незалежні відкрито фінансовані школи” [58]; “Academies – schools, liberated from most local-authority control in teaching and management ” («Академії – це школи, вільні від місцевого контролю у процесі навчання та керівництва» [58]).*

На основі вищенаведених прикладів можна зробити висновок, що принцип, закладений в основі чартерних шкіл і академій, однаковий, що є ще одним проявом глобалізації освіти на різних континентах і швидкому поширенні та адаптації освітніх тенденцій у світі.

5. Професійна освіта. Цей компонент представлений номінаціями *vocational training, vocational education, tertiary education.* Цей тип освіти визначається словниками як *“educational training that provides practical experience in a particular occupational field, as agriculture, home economics” («навчання практично у певній сфері діяльності, наприклад сільському господарству, домоводству»* [69]). Ядерні лексеми-репрезентанти компонента є універсальними для позначення спеціальної освіти, але існує додатковий синонімічний ряд з диференціальною семою (представлена ознака – «додаткова освіта»): *further education та continuing education. Further education (BrE) – “courses of study or training that some people do after they have left school when they do not go to university” («освітні програми, які люди вивчають після школи, коли вони вступають до університету» [66]). Сontinuing education (AmE) – “classes for adults, often held in the evening, that give them the opportunity to study a wide variety of subjects” («заняття для дорослих, найчастіше увечері, з вивчення різних предметів» [66]).*

З аналізу інтегративних сем компонентів очевидно, що професійна освіта – це середній спеціальний вид навчання, який відрізняється від вищої освіти своєю вузькою професійною спрямованістю. Більш того, цей вид спеціальної освіти, сприяє отриманню тих навичок, завдяки яким можна відразу приступати до роботи: *“Obama has said he wants Americans to be trained in skills that will lead directly to a job, and has praised college-industry partnerships between business and community colleges” («Обама сказав, що бажає, щоб американці навчалися практичних умінь, які матимуть безпосереднє відношення до роботи, та похвалив співпрацю між підприємствами та місцевими коледжами»* [58]). *“Vocational education combines classroom and work-based learning to prepare young people for specific trades” («Професійна освіта поєднує у собі заняття у класі і практиці, щоб підготувати молодих людей до певних навичок»* [58]).

Вивчаючи цю групу, в американському варіанті англійської мови ми зіткнулися з синонімічним рядом, як *community college, 2-year college, city college*. Ці лексеми означають поняття «місцевий коледж», що в словниках пояснюється як *“local college where students from the surrounding area can take courses in practical or academic subjects (AmE)”.* [66]).

Наступною важливою ознакою для цієї семантичної моделі став взаємовигідний тісний зв'язок освітніх установ з підприємствами, а саме «відповідність вимогам роботодавців»: ця ознака представлена фразами *matching students to companies requirements (студенти повинні підходити вимогам компаній);* *“each of the city’s community colleges is to be tailored for training in specific sector of industry”* [72]). Як показав загальний контекст мовного втілення цього компонента концепту «освіта» в масмедійних текстах, необхідною умовою якісної професійної освіти є відповідність світовим тенденціям, тому багато лексем з обраних нами в рамках цієї когнітивної моделі репрезентують ознаку «онлайн-навчання»: *"The internet is well suited to vocational education" («Інтернет чудово підходить професійному навчанню»* [72]).

Ми хочемо зазначити, що професійна освіта є в масмедійному дискурсі є важливою частиною освіти в цілому, оскільки на сьогоднішній день вона гарантує працевлаштування, а в умовах глобалізації освіти – гідне працевлаштування за кордоном та доступну оплату за навчання внаслідок он-лайн навчання. Дискурс ЗМІ при цьому маніпулює свідомістю громадськості, встановлюючи соціальні планки та розвиваючи соціальні зобов'язання перед країною, що відповідає регулятивній функції масмедійного дискурсу.

6. Вузькоспеціалізовані університети представлені у масмедійному дискурсі назвами організацій, які надають професійну освіту у нетрадиційній формі, а саме у зв'язку з популярними брендами у сфері громадського харчування. Така категорія представлена трьома назвами навчальних закладів: Hamburger University (Гамбургерський університет), Gelato University (Університет Джелато), Starbucks Corporation (Корпорація Старбакс). Основною ознакою таких університетів є «інтернаціональність». Hamburger University, відкритий компанією McDonalds', на сьогоднішній день функціонує у семи кампусах в Оук-Брук, Сіднеї, Мюнхені, Лондоні, Токіо, Сан-Пауло, Шанхаї. Gelato University (заснований в Італії Carpigiani Group, що спеціалізується на виробництві машин з виготовлення морозива) надає курси для студентів з інших країн (“*to teach foreigners how to make a proper gelato*” [72]). Університет також завоював популярність за кордоном, де діє 9000 короткострокових навчальних курсів *“Gelato University also holds courses in countries as America, Australia and China” («Університет Гелато також проводить курси в Америці»* [72]) Starbucks Corporation – це американська компанія з продажу кави і однойменна мережа кав'ярень, яка на сьогоднішній день має більше 24 тисяч торгових точок по всьому світу. 2014 року розпочала масштабну програму навчання свого багатонаціонального персоналу: *“Starbucks is hardly the first firm to pay college fees for its international staff” («Старбакс чи не перша фірма, готова сплатити коледж своїм співробітникам з різних країн»)* [72]).

Глобальний освітній підхід дозволяє використовувати навчальні матеріали та інструменти у навчанні різними мовами та в різних культурах, додатково пропагуючи бренд (що робить і масмедійний дискурс, описуючи ці події) та забезпечуючи компанію кваліфікованими кадрами. Принциповим елементом, пов'язаним із цим компонентом поля «тип освіти», є ознака «забезпечення роботою», що виражається контекстуально і за допомогою мовних засобів: “a degree in burgerology and a job too” («диплом з бургерології та робота» [72]); “more than 15% students end up courses buying equipment” («більше 15% студентів після закінчення курсу купують обладнання» [58]), а отже, і засновують свій власний бізнес. Логічною також є ознака «хороше оснащення освіти»: *“classrooms are equipped with booths for entrepreneurs”; and shiny kitchens” («добре освітлені класи та блискучі кухні»* [58]).

Масмедійний дискурс має багато спільного з рекламним та економічним, тому не дивно, що такі феномени в економіці та їх дебют в освіті стали об'єктами пильної уваги масмедіа. Цей факт також свідчить про популяризацію сучасних брендів на ринку (і освітньому теж), високий рівень викладання та вузькоспрямований сектор їхньої освітньої діяльності.

7. Спеціалізовані програми «МВА». Відомою програмою, що широко висвітлюється в масмедійному дискурсі, є MBA (Master of Business Administration) – магістр управління бізнесом; крім того, зустрічаються описові номінації *business education (бізнес-освіта), business schools (бізнес-школи).* Іншими лексемами, що висвітлюють інформаційний зміст цього явища, постають назви програми:

1. Full-time MBA programme (*MBA* з повним академічним навантаженням).

2. Executive MBA (EMBA) *(“programs developed to meet the educational needs of managers and executives with a higher level of work experience, often 10 years or more, compared to other MBA students” – програми, розроблені відповідно до потреб освіти керівників та менеджерів з досвідом роботи більше 10 років, на відміну від інших студентів MBA* [66]).

3. Урок (Second Shift) MBA *(“full-time programs that normally hold classes on weekday evenings, after normal working hours, or on weekends for duration of years. The students in thes programs typically consist of working professional, who leave their work” – «повноцінні програми, які надають заняття вечорами після стандартного робочого дня або у вихідні протягом двох років. У цих програмах навчаються зазвичай професіонали, які працюють і не можуть перервати роботу*» [66]).

4. Part-Time MBA *(“classes are on weekday evenings, after normal working hours, or on weekends. Part-time programs normally last three years or more” – “курс проводиться вечорами протягом тижня, після стандартного робочого дня, або з вихідним. Очно-заочні курси зазвичай тривають три роки і більше»* [66]).

5. Distance MBA *(“classes off-campus in number of different formats: correspondence courses by email, no-interactive broadcast video, pre-recorded video, offline or online computer courses” – «заняття поза класом у різних форматах: електронна пошта, неінтерактивні відео-трансляції, заздалегідь записані відео, офлайн та онлайн комп'ютерні курси»* [66]).

6. Mini-MBA *(“a training regimen focused on the fundamentals of business” – «скорочений курс програми МВА, що базується на фундаментальних засадах бізнесу»* [66]). Основними когнітивними ознаками цього компонента є такі поняття:

1. «Популярність»: *“MBA is the most popular postgraduate degree in America after education” («МВА є найпопулярнішим ступенем в Америці після здобуття освіти» [72]); "The business-education market has been booming for decades" («Ринок бізнес-освіти зростає швидкими темпами кожні десять років» [72]); “Business schools are thriving” (“Бізнес-школи процвітають” [58]).*

2. «Інтернаціональність»: *"Business schools are wise to globalization" ("Бізнес-школи прихильні до процесу глобалізації" [58]).*

3. «Матеріальна вигода»: *“The idea of education is provided for a profit” («Ідея освіти передбачає прибуток» [72]); “MBA candidates are beginning to return on investment of such expensive programmes” («МВА-студенти починають ставити питання повернення грошей, вкладених у таку дорогу програму» [72]).*

Мовні засоби, що репрезентують цю ознаку, дуже різноманітні та частотні в масмедійному дискурсі. Серед лексем найчастіше зустрічаються *profit (вигода), investment (вкладення), expensive (дорогий), fees (оплата)* та ін., з чого можна зробити висновок про виконання масмедійним дискурсом його рекламної функції в цьому семантичному полі. Підсумовуючи опис когнітивного поля «типи освіти» (перша складова концепту «освіта» в умовах дискурсу глобалізації з точки зору преси), можна сказати, що основною інформаційною складовою є назви інститутів, що надають освіту (як типи, так і власні імена), а також інформативні ознаки кожного із зазначених типів: інтернаціональність, популярність, агенти дії, спрямованість освіти, його фінансування тощо. Лексеми, що використовуються в масмедійному дискурсі для репрезентації інформаційного змісту цього семантичного поля, визначені переважно як номінації, а також засоби, що характеризують поняття за допомогою контексту речення.

Наступним семантичним полем у складі когнітивного простору концепту «освіта» світових ЗМІ є наукова освіта та наука як сфера знання. Науковий потенціал суспільства безпосередньо залежить від його соціально-економічних інститутів, насамперед освітнього, та бере участь у формуванні становища нації на світовій арені. Англійські словники дають таке визначення: *“Science is the study and knowledge of the physical world and its behavior that is based on experiments and facts that can be proved, and is organized into a system; a scientific subject such as chemistry, physics, biology, etc.”* («Наука – дослідження та знання матеріального світу, його властивостей, заснованих на експериментах і фактах, які можуть бути доведені та систематизовані; наукова галузь знання, (хімія, фізика, біологія та ін.)» [66]).

Взаємодія науки та освіти в масмедійному дискурсі в пласті інформаційного змісту концепту можна простежити на матеріалі наступних мовних одиниць: *science laboratory (наукова лабораторія), science museum (науковий музей), science citation index (покажчик бібліографічних посилань у науковій літературі)), science of commodities (товарознавство), science of numbers (арифметика), science of science (наукознавство), science of terminology (термінознавство), science park (технопарк), science work platform (космічна науково-дослідна платформа), (scientific questions (наукові питання), scientific subjects (наукові предмети), science classroom (наукова аудиторія), computer science (комп'ютерні науки).*

Мета інтеграції науки в шкільну освіту звучить у текстах у контексті освіти школярів, при цьому часто використовуються лексеми *encourage, inspire, motivate*: “*to encourage students to explore scientific questions*” [72]). Зміст наукових курсів для школярів є об'єктом дискусій: *“The teaching of some scientific subjects including biological evolution, the chemical origins of life, global warming and human cloning, can cause cont roversy” («Навчання науковим предметам, що включають біологічну еволюцію, хімічне походження життя, глобальне потепління та людське клонування, може викликати суперечку»* [72]).

Однією з когнітивних ознак компонента «наука» є ознака «досягнення», яка представлена в мовному плані назвами наукових премій *“to produce most of the world’s Nobel laureates and scientific papers”*. [72]); публікаціями *(«third of the world's science and engineering articles» («третина світових статей з природничих наук та інженерії»)* [58]); масштабом наукової діяльності. є ознака «проблеми», яка представлена такими фреймами:

1) «відсутня взаємодія між навчанням і наукою»: *“The synergy between teaching and research is lost”* [58]);

2) «педагогіка недостатньо розвинена»: "to have little pedagogical research" («мати мало педагогічних наукових досліджень») [58]).

Отже, масмедійний дискурс демонструє, що якість шкільної освіти закладає контури глобальної ситуації на світовій арені, де провідна роль віддається вже науковій освіті, від якої залежить вдосконалення та розвиток світу у різних галузях.

Релігія. У сучасному світі технічного прогресу та глобалізації контакти між різними культурними традиціями є нормою суспільної поведінки, що призводить до взаємозв'язку релігійної та світської культур. Освітня парадигма сучасної західної інформаційної цивілізації не відкидає роль релігії, а навпаки, відносить її до соціального феномену. Релігія як компонент концепту «освіта» в англомовному масмедійному дискурсі представлена семантичними полями «*католицизм*» *(мовні одиниці catholic schools (католицькі школи), catholic universities (католицькі університети)); «іслам» (мовні одиниці Muslim schools (мусульманські школи), Muslim parents (мусульманські батьки), Muslim groups (мусульманські групи), British Islam (британський іслам), Muslim education (мусульманська освіта), full-time Muslim college, young British Muslims (молоді британські мусульмани), to learn the Koran (вивчати Коран)).*

Основою мовної репрезентації цієї ознаки є синонімічний ряд дієслів, семантика яких контекстуально відноситься до негативних тенденцій релігійної освіти: *to decline – become less or worse (погіршуватися, зменшуватися); to drop – to let something fall (дозволити чомусь зменшитися); to close – to stop doing something (закриватися); to shed – to abolish or get rid of (забороняти, позбавлятися).*

Ця ознака виражена такими фреймами:

1. «Релігійна освіта стає менш популярною»: *“Catholic schools have shut their doors because of declining enrolment and straight finances”* [72]); *”Total enrolment has dropped* [72];

2. «Релігійна освіта виборює існування»: *“Schools close or consolidate – «Школи закриваються чи об'єднуються» [72]; “To survive Catholic schools має shed their religious affiliation” – «Щоб вижити, католицькі школи позбулися релігійної спрямованості» [72]; “School governance in the hands of parishes will be re-examined” – “Керівництво школою церковнослужителями піддаватиметься перевірці” [72];*

3. «Влада не підтримує релігійну освіту»: *“School can no longer operate as religious establishment” – «Школа більше неспроможна функціонувати як релігійна установа» [72].*

Тема релігії в освітніх процесах є фундаментальною, але в кожну епоху і в кожному регіоні по-різному значущою. У зв'язку з логікою глобалізації посилюються міграційні процеси, що веде до частих контактів із представниками інших релігійних конфесій, що також накладає відбиток на освітні інститути. У масмедійному дискурсі така тенденція не могла не знайти свого відображення, але водночас його регулятивна функція не дозволила медіатекстам подати релігійні університети як домінанту.

Масмедійний дискурс відбиває ці ідеї через когнітивні ознаки інновацій, розвитку та вдосконалення, які репрезентуються позитивно забарвленими мовними одиницями. Така тенденція допомагає масмедійному дискурсу показати реальним та потенційним студентам нові можливості освіти (інформативна функція), а також активізувати регулятивну та фатичну функції дискурсу, які визначають та формують громадську думку. Побудова пласту інформативного змісту концепту «освіта» привело дослідження до заповнення полів, важливих для сприйняття цілісної системи компонентів концепту (типи освіти, наука й освіту, релігія й освіта). Важливо, що мовні структури (номінативні та дієслівні синтагми, речення, лексеми), що вербалізують когнітивні компоненти полів, що входять до понятійних категорій, при реалізації свого семантичного значення виконують конкретні функції масмедійного дискурсу (наприклад, інформативну та регулятивну).

# **Висновки до розділу ІІІ**

Концепт «освіта» є дуже важливим в англомовній культурі і є багатокомпонентним явищем, елементами якого є як когнітивні компоненти, так і фрейми і сценарії. Згідно з лексикографічними джерелами, ядерна лексема «освіта» має десять значень, 37 понятійних категорій, виражених мовними одиницями з різним ступенем синтагматичної розгорнутості.

На основі даних словників ми склали первинний список понять, що входять до концепту «освіта»: to teach (навчати), knowledge (знання), skills (уміння) та збірне семантичне поле educational institution (освітній інститут). Отже, мовна картина світу демонструє початкову орієнтованість змісту концепту на результат, важливість процесуального компонента та роль суб'єктів дії, які оформляють освіту до централізованої процедури.

Побудова польової структури концепту «освіта» дозволило проаналізувати інтегральні та диференціальні семи синонімічних рядів лексем, що позначають базові поняття, що містяться в когнітивних компонентах концепту «освіта». Робота з макроструктурою концепту «освіта» дозволила розглянути три рівні структури концепту: інформаційного, образного та інтерпретаційного змісту.

В результаті аналізу мовного матеріалу та відтворення повної картини концепту в масмедійному дискурсі в умовах світової глобалізації ми довели, що структурний пласт концепту безпосередньо пов'язаний із функціями дискурсу, в якому концепт актуалізується.

Масмедійний дискурс інформує про нові тенденції в освіті та про нові можливості: студенти з країн, що розвиваються, отримують уявлення про можливості навчання в найпрестижніших університетах світу. Інформація ж про проблеми в освіті країн, що розвиваються, виноситься на громадське обговорення, що сприяє регулюванню соціальних процесів, оскільки дискурс ЗМІ виконує і регулятивну функцію. Образний пласт концепту також надає інформацію, але вона подається в яскравих і знайомих читачам або нових і незабутніх образах, що впливає на сприйняття та усвідомлення інформації. Цей пласт структури часто виконує фатичну, регулятивну, рекламну та розважальну функції.

# **ВИСНОВКИ**

Освіта як соціальний інститут зазнає великих змін як у своїй формі, так і у змісті, а також у образі, яким він зафіксований у свідомості людей різних національностей. Принциповим чинником цих змін є уніфікація освіти різних країн, і навіть формування єдиного простору освіти, що зумовлено стандартами, нормами і конкуренцією, які виходять за межі однієї держави. Ці чинники об'єднують провідні країни світу і залучають до глобального простору держави, що розвиваються; такому процесу сприяє глобалізація інших сфер суспільного життя, особливо професійного та наукового.

Масмедійний дискурс у сучасному суспільстві, у свою чергу, є інформаційним простором, що відображає тенденції суспільного розвитку, причому подібне відображення має достатній ступінь точності завдяки аналітичним стандартам, що висуваються до ЗМІ світового рівня, та технологічному прогресу, що дозволяє дискурсу мас-медіа існувати в реальному часі. Дискурс англомовних ЗМІ вважається простором глобалізації, оскільки англійська мова загальноприйнято є міжнародною. Ще одним фактором, який визначив вибір досліджуваного матеріалу, стала тенденція уніфікації освіти на зразок європейських країн (Болонська система), в якій Великобританія відіграє велику роль. Відповідно до всього цього, наші припущення про інформативність джерела емпіричного матеріалу підтвердилися: досліджуваний матеріал виявився надзвичайно ілюстративним при зображенні образної складової концепту “освіта” в процесі його загальної глобалізації та уніфікації, з усіма успіхами та проблемами різних країн, пов'язаних безпосередньо з цим питанням.

Лексикографічні джерела представляють концепт «освіта» оскільки він історично сформувався в англомовної культурі, у своїй вербалізація когнітивної одиниці свідомості простежується як і дефіційних словниках, так й у синонімічних і антонімічних рядах лексем і комбінаториці мовного матеріалу.

Відповідно до словникових статей, ядерна лексема «освіта» має 10 значень та 37 понятійних категорій. Крім того, досліджені два пласти емпіричного матеріалу допомогли змоделювати концепт «освіта» у вигляді польової структури, первинними поняттями якої (інтегральними семами виявлених лексичних одиниць) є 4 категорії: to teach (навчати) (23 базові лексеми), knowledge (знання) ( 44 базові лексеми), skills (уміння) (10 базових лексем) та збірне семантичне поле educational institution (освітній інститут) (32 базові поняття). Ядро концепту, відповідно, складається з синонімічних рядів базових категорій та складових їх понять, семантичне значення яких включає лише інтегральні семи, а периферія є сукупністю лексем, що поєднують диференціальні семи цих понять. При побудові когнітивної моделі концепту «освіта» загалом було зафіксовано 679 мовних одиниць. Для наочності та структурної організації опису верств макроструктури концепту «освіта» засобу вербалізації концепту в масмедійному дискурсі були тематично класифіковані в наступні компоненти концепту:

1) типи освіти (сюди входять поняття «дошкільна освіта», «домашня освіта», «приватні школи», «чартерні школи та академії», «професійна освіта», «вузькоспеціалізовані університети», «спеціалізовані програми»);

2) наука;

3) релігія;

4) інформаційні технології.

Інформація, що входить до змісту концепту, включає проблеми та переваги конкретних типів освіти, труднощі релігійної освіти та розбіжності європейської освіти та східних релігій, зростаючий статус наукової освіти та науки, переваги інновацій та технологій та впровадження їх у традиційні методи навчання. Основними функціями інформаційного змісту у процесі дослідження виявилися інформативна та освітня; також у цьому пласті зафіксовано випадки реалізації регулятивної функції.

Так, проаналізований матеріал включає приклади негативних та позитивних оціночних конотацій, пов'язаних із ставленням до конкретного феномена інформаційного змісту. Найчастіше той самий інформаційний компонент зустрічається в медіатексті у тих позитивних, і негативних конотаціях, що пов’язаний функціональним аспектом дискурсу. У різних текстах ці мовні одиниці виконують регулятивну, рекламну чи інформативну функцію.

# **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т.2. Интегрированное описание языка и семантическая лексикография. М.: Школа "Языки русской культуры", 1995. 768 с.
2. Бендикс Э. Эмпирическая база семантического описания. Новое в зарубежной лингвистике. Москва : Прогресс, 1983. Вып. 14. С. 75–107.
3. Боднар И. М. Фразеологическая репрезентация понятийных категорий концепта сферы «Образование» в современном английском языке. Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. тр. по итогам 3-й Междунар. науч. конф. (Белгород, 19–21 марта 2013 г.). Белгород : НИУ БелГУ, 2013, С. 151–156.
4. Боднар І. М. Роль смислових елементів значення при моделюванні лексико-семантичних груп. Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 75 (4). С. 144–147.
5. Боднар І. М. Фразеологізми на позначення інтелектуальних здібностей людини (на матеріалі англійської та української мов). Наукові записки. Серія: Філологічна: зб. наук. праць / Вінницьк. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. Вип. 11. С. 247–251.
6. Волосухина, Н.В. К вопросу о трактовке понятий «концепт» и «фрейм» в современной лингвистике [Электронный ресурс] URL: <https://www.pglu.ru/upload/iblock/362/uch_2010_iii_00007.pdf>
7. Воркачев С. От лингвоконцептологии до лингвоидеологии: поиски метода. Vita in Lingua : к юбилею профессора С.Г. Воркачева / отв. ред. В. Карасик. Краснодар : Атриум, 2007. С. 39–60.
8. Воробйова О. П. Концептологія в Україні : здобутки, проблеми, прорахунки. Вісник КНЛУ. Сер. Філологія. 2011. Т.14, № 2. С. 53−64.
9. Гаврилюк А.П. Роль концепту у перекладознавстві . Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 25. С. 19-21. URL: http://nbuv.gov. ua/UJRN/Nznuoaf\_2012\_25\_9
10. Гайдук Г. В. Концепт як базове поняття когнітивної лінгвістики. URL: http://www.rusnauka.com/27\_SSN\_2012/Philologia/3\_117439.doc.htm
11. Голубенко Н.І. Вплив концептуальної та мовної асиметрії на переклад. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» : [зб. наук. пр.] / [уклад. І.В. Ковальчук, Л.М Коцюк, С.В. Новоселецька]. Острог : Вид. Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 45. С. 214-216.
12. Губа Л. Художній концепт як репрезентант поетичної мовної свідомості. Молодий вчений. Філологічні науки. 2018. №3 (55). С. 616-619
13. Давиденко І. В. Лексична репрезентація концепту ДІМ-HOUSE / HOME в анлійській мові : лінгвокогнітивний аспект [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 / І. В. Давиденко ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х., 2012. 20 с.
14. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) [Текст] / Т.Г. Добросклонская. М.: Флинта: Наука, 2008. 2-е изд., 2014. 264с.
15. Жаботинская С. А. Лингвокогнитивный подход к анализу номинативных процессов. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна: зб. наук. праць. Серія: Філологія. Харків: Видавництво ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2010. № 928. С. 6–20.
16. Загнітко А. П. Лінгвокультурологія : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] А. П. Загнітко, І. В. Сахарук. Донецьк : ДонНУ, 2014.274 с.
17. Загнітко А. П. Сучасні типології концептів: когнітивний, лінгвокультурологійний, прагматичний аспекти. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика» : [зб. наук. праць]. – Вип. ХІ. Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. С. 33‒92.
18. Іващенко В. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології) : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2006. 328 с.
19. Кабахидзе, Е.Л. Глобализация и языковая картина мира [Текст] / Е.Л. Кабахидзе // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам XXXIV междунар. науч.-практ. конф. № 2(34). Новосибирск: СибАК, 2014. С.42 – 54
20. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75‒80.
21. Карасик В. І. Сучасні напрями й методи дослідження концепту. Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 24. С. 118‒121
22. Ковалюк (Ярич) М. В. Статистичний аналіз лексичних засобів вираження концепту LANGUAGE в англомовному публіцистичному дискурсі. Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики : науковий журнал / редкол. В. І. Кушнерик та ін. Чернівці : Видавничий дім „РОДОВІД”, 2016. Вип. 11−12, Ч. 1. С. 276−280.
23. Колодій М. Проблеми дослідження концептів у сучасній когнітивістиці. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. № 27, Київ, 2013. С. 391-398.
24. Кононенко В. Концепти українського дискурсу: монографія. Київ ; Івано-Франківськ: Плай, 2004. 248 c.
25. Кононова И. В. Структура и языковая репрезентация британской национальной морально-этической концептосферы (в синхронии и диахронии) : дис… докт. филол. наук : 10.02.04 германские языки. СПб : СПбГУЭФ, 2010. 361 с.
26. Краснобаєва-Чорна Ж. В. Інтегральний підхід до інтерпретації концепту (філософський та лінгвокультурний вектори). Лінгвістичні студії : зб. наук. пр. Донецьк : ДонНУ, 2016. Вип. 14. С. 27‒31. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=7490>
27. Крацило С. О. Концепт у лінгвокогнітивних вимірах. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний вимір філологічних наук», м. Львів, 30–31 травня 2014 р. Львів : Наукова філологічна організація “Логос”, 2014. C. 50–54.
28. Крижко О.А. Методологія наукового філологічного дослідження (мовознавчого) : навчальний посібник для магістрантів спеціальності 035 Філологія, спеціалізації 035.01 Українська мова і література. Бердянськ : БДПУ, 2018. 293 с.
29. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке : части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в осознании мира: [монографія]. М. : Язык славянской культуры, 2004. 555 с.
30. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике. Черновцы : Рута, 2004. 190 с.
31. Лютянська Н. І. Особливості об‘єктивації концептів толерантність та політична коректність в англомовному мас-медійному дискурсі. Миколаїв: Чорноморський державний університет ім. Петра Могили, 2014. 487 с.
32. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособ. В. А. Маслова. 2-е изд. Минск : Тетра Системс, 2005. 256 с.
33. Мельничук О. Д. Концепти як елементи семантики тексту. URL: http://studentam.net.ua/content/view/8783/97/
34. Мовна система як результат відображення процесів концептуалізації і категоризації навколишнього світу : [монографія] / [за ред. А. В. Корольової]. К. : Гілея, 2012. 200 с.
35. Пасечник С. Метод концептуального аналізу у сучасних вітчизняних лінгвістичних дослідженнях. URL: <http://movoznavstvo.com.ua/download/pdf/-2007_2/32.pdf>
36. Перчі М.Й. Концепт, концептуалізація та концептуальна картина світу. Проблеми романо-германської філології. Ужгород: Мистецька лінія, 2001. С. 78—82.
37. Плотнікова Н. В. Теоретичні засади лінгвоконцептології як науки про концепти. Publishing House “Baltija Publishing”. 2020. C. 415‒433. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-588-56-3.2.6
38. Плотнікова Н., Кондратенко О. Книш: периферійний концепт мікроконцептосфери святки. Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Симферополь, 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 57–62.
39. Полонский, А.В. Медиа-дискурс-концепт: опыт проблемного осмысления // Современный дискурс-анализ [Электронный ресурс] URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary\_29968576\_41257150.pdf
40. Попова З., Стернин И. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ ; Восток-Запад, 2007. 314 с. URL: http://zinki.ru/book/kognitivnayalingvistika/
41. Потебня А.А. Слово и миф. / А.А. Потебня – М.: Правда, 1989. – 496 с.
42. Придатченко Д., Линтвар О. «Дослідження концептополя «жінка» у сучасному соціокультурному просторі». Збірник наукових праць «Подолання мовних та комунікативних бар’єрів: освіта, наука, культура». Київ, 2021. С. 342-345.
43. Приходько А. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : ЗДУ, 2008. 332 с.
44. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2010. 844 с.
45. Серебрянська І. М. Концепт освіта в дискурсивних вимірах: монографія. Київ:, 2019. 431 с.
46. Серебрянська І. М. Освіта в Україні: спостереження крізь призму мовної картини світу: монографія. Харків:, 2018. 392 с.
47. Скобнікова О. В. Методика аналізу лінгвокультурного концепту (на прикладі концепту FAMILY). Вісник Маріупольського державного університету. Філологія. Маріуполь, 2018. Вип. 18. С. 286–293.
48. Степанов Ю. Концепт. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76
49. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта. Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. Воронеж : Воронежский государственный университет, 2001. с.182
50. Таценко Н.В. Феномен концептуальної та мовної картин світу в світлі лінгво-когнітивної парадигми сучасної лінгвістики. Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 75 (4). С. 317 – 320.
51. Трегубова Ю. О. Сфера образования в американской и британской лингвокультурах: фреймовый подход: Автореф. дис... кандидата филол. наук / Волгоград 2007. Режим доступу до автореферату: http://www.vspu.ru:8888/1/dissertacionnye-sovety/d-212-027.01/avtoreferaty/kandidatskie/10-02.19/ Avtoreferat%20Tregubovoy%20YU.O.doc.
52. Фаткудлина Ф.Г. Концепт как базовая категория лингвокогнитологии и лингвокультурологии. ФГБОУ «Башкирский государственный университет», 2012. С. 506-511.
53. Чекарева Є. Концептуальні сфери простору і часу в лексико-семантичній системі давньогрецької мови : дис. … докт. філол. наук: 10.02.14. Харків, 2017. 457 с.
54. Шевченко О.М. Методи дослідження концептів. Modem Science: Problems And Innovations: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. Стокгольм, Швеція, 2020 С. 385-390. URL: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/07/MODERN-SCIENCE-PROBLEMS-AND-INNOVATIONS-26-28.07.20.pdf
55. Широков В. А. Шевченко Л.Л. Дослідження концептів у сучасній лінгвістиці та системна концептографія. URL: <http://nbuv.gov.ua/jpdf/Nchnpu_10_2011_8_83.pdf>
56. Ярич М. В. Концептуальний аналіз як метод лінгвістичних досліджень. Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Вип. 692−693 : Германська філологія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. С. 330−333.
57. Ясногурська Л.М. Концепт «безпека» та його репрезентація в англійській мові. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2020. Вип. 9 (77). С. 23–25.
58. BBС. URL: https://www.bbc.co.uk/
59. Birth K. Objects of Time. How Things Shape Temporality. New York: Palgrave Macmillan, 2012. 212 p.
60. Cruse D. A. Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics. Oxford: Oxford univ. press, Cop. 2000. p. 424
61. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics. An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 830 p.
62. Frege, G. On Concept and Object", originally published as Über Begriff und Gegenstand in Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie 16, 1892, S. 192-205, translated in Geach & Black 1952 pp. 42-55. Slater, B.H. Concept and Object in Frege, 2000
63. Lakoff G. The cognitive model of anger inherent in American English. G. Lakoff, Z. Kövecses. Cultural models in language and thought. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. P. 195–221.
64. Le Poidevin R., MacBeath M. The Philosophy of Time. New York: Oxford University Press, 1993. 234 p.
65. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: http://www. ldoceonline.com.
66. Macmillan Dictionary. Online available at: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/tutor\_1#tutor\_4
67. Merriam-Webster Unabridged. Online available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary
68. Nykytchenko K. P. Nonce Words in Mass Media Discourse (A Case Study of Travel Journalism Innovations). Communication Today. Т. 10. № 1. С. 62–75. URL: https://www.communicationtoday.sk/nonce-words-in-massmedia-discourse-a-case-study-of-travel-journalism-innovations/
69. Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/
70. Rosh E.H. Principles of categorization. Concepts: core readings / ed. by E. Margolis, S. Laurence. Cambridge, 1999. P. 189–206.
71. Salisbury M. Mentoring Meaning Bridging the Cognitive Gap between Biblical and Receptor Worldviews. URL: https://www.diu.edu/documents/gialens/Vol2- 1/Salisbury-Mentoring-Meaning.pdf
72. The Economist. URL: https://www.economist.com/
73. Ungerer F. The linguistic and cognitive relevance of basic emotions. Current approaches to the lexicon / eds. : R. Dirven, J. Vanparys. Frankfurt am Main, etc. : Peter Lang, 1995. P. 85–209.