

Чайникова Наталья Юрьевна

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ "ОБРАЗОВАНИЕ" ВО
ФРАНЦУЗСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Ж.-Ж. РУССО**

Статья посвящена когнитивному исследованию метафорических моделей, функционирующих во французском педагогическом дискурсе, репрезентирующих ключевые концепты - ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАТЕЛЬ, ВОСПИТАННИК, УРОК, УЧРЕЖДЕНИЕ, ПРИРОДА и ЗНАНИЕ, - позволяющие не только рассмотреть универсальное и национально-специфичное в сознании деятеля, но и реализацию когнитивных структур в национальном дискурсе.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/6-2/59.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36): в 2-х ч. Ч. II. С. 209-213. ISSN 1997-2911.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/6-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

9. Шрадер О. Сравнительное языковедение и первобытная история: лингвистико-исторические материалы для исследования индогерманской древности / пер. с нем. Изд-е 3-е. М.: Эдиториал УРСС, 2011. 496 с.
10. **Battle of Maldon** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a09.htm> (дата обращения 18.02.2011).
11. **Bede's Account of the Poet Caedmon** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ucalgary.ca/UofC/eduweb/engl401/texts/caedfram.htm> (дата обращения: 16.05.2009).
12. **Beowulf** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.humanities.mcmaster.ca/~beowulf/main.html> (дата обращения: 16.05.2009).
13. **Dream of the Rood** [Электронный ресурс]. URL: http://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a02_05.htm (дата обращения: 16.05.2009).
14. **The Battle of Brunanburh** [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.scribd.com/doc/209873229/The-Battle-of-Brunanburh> (дата обращения: 16.05.2009).

THE TERMINOLOGY OF BLOOD RELATIONS IN THE ANGLO-SAXON SOCIETY AND IN THE OLD ENGLISH LANGUAGE

Khvostenko Anna Aleksandrovna
Novosibirsk State Technical University
anna.khvostenko@ngs.ru

The article reveals the notions content of the terms of consanguinity in the Anglo-Saxon society and in the Old English language through the etymological analysis of these terms which is not possible without the consideration of the whole system of blood relations terminology. As a result of this analysis and giving the examples from dictionary entries and the texts of Old English literature the author identifies the peculiarities of the terminology under study.

Key words and phrases: the terms of consanguinity and affinity; etymological analysis; matriarchy; the Anglo-Saxon society; agnation; cognation; avunculate.

УДК 8; 81'44

Филологические науки

Статья посвящена когнитивному исследованию метафорических моделей, функционирующих во французском педагогическом дискурсе, репрезентирующих ключевые концепты – ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАТЕЛЬ, ВОСПИТАННИК, УРОК, УЧРЕЖДЕНИЕ, ПРИРОДА и ЗНАНИЕ, – позволяющие не только рассмотреть универсальное и национально-специфичное в сознании деятеля, но и реализацию когнитивных структур в национальном дискурсе.

Ключевые слова и фразы: французский педагогический дискурс; метафорическое моделирование; концептуальная метафора; концептосфера «Образование»; дискурс Ж.-Ж. Руссо.

Чайникова Наталья Юрьевна

МКОУ СОШ № 6, г. Кушва, Свердловская область
chaynikova_13@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ОБРАЗОВАНИЕ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Ж.-Ж. РУССО[©]

Особенности функционирования метафорических моделей являются одним из перспективных направлений в когнитивной лингвистике. Достаточная изученность метафор в политическом и др. дискурсах позволяет проследить малоизученность метафор, используемых при обсуждении проблем образования и воспитания в педагогическом дискурсе, и повышенный интерес российских ученых к педагогической метафорологии на современном этапе.

Несмотря на относительную изученность отдельных концептов отечественного педагогического дискурса Е. Г. Кабаченко (2007 г.) [6], О. Н. Кондратьевой (2013 г.) [8], Н. В. Мельниковой (2007 г.) [11], С. Л. Смысловой (2007 г.) [15], характеристику традиционных и современных метафор в зарубежных педагогических публикациях Э. В. Будаева и А. П. Чудинова (2007 г.) [4; 5] и др., исследование метафоры как когнитивно-коммуникативной единицы дискурса Ж.-Ж. Руссо остается малоизученным феноменом.

Российские ученые в своих работах исходят из того, что концептуальная метафора способна отражать национальное сознание, экстралингвистическую реальность и выполнять определенную прагматическую функцию. Именно миромоделирующая функция метафоры, является одним из положений когнитивно-семантических исследований.

Как отмечает А. П. Чудинов [17], в рамках когнитивно-семантических исследований значительное внимание уделяется изучению того, как участники педагогического процесса концептуализируют образовательный

процесс и его участников. Следовательно, внимание ученых направлено на выявление метафорического репертуара, предоставляющего возможность изучить специфику концептосферы «Образование», самосознание педагога, его отношение к той или иной проблеме, а также социальную психологию и личные качества субъектов образовательного процесса.

Целью нашего исследования является анализ французских вариантов метафорического представления концептосферы «Образование», закономерности метафорического изображения педагогики XVIII в.

Методология настоящего исследования сложилась под влиянием теории концептуальной метафоры [10], дескриптивной теории метафоры [1], теории метафорического моделирования [16; 18] и опирается на достижения других теорий, успешно развиваемых в теории метафорического моделирования на основе когнитивно-дискурсивной парадигмы [3; 7; 9; 14] и др.

В качестве материала для исследования использовался роман-трактат XVIII в. Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», содержащий метафоры, актуализированные для осмысления концептосферы «Образование».

Ж.-Ж. Руссо отмечал важную роль природы в формировании личности ребенка. При этом он отмечал, что именно природа способствует «воспитанию-образованию» гармонически развитой личности. Изложение основных педагогических идей в дискурсе Ж.-Ж. Руссо происходит с помощью метафор, по мнению которого это тропы: «Вначале разговаривали только поэтическими образами, а рассуждать принялись много позже» [12, с. 226]. Соответственно, метафора в понимании автора – риторическая фигура, троп. Тем не менее, педагог применяет ее в своем произведении для репрезентации ключевых концептов, стимулируя ассоциативную деятельность адресата в определенном направлении.

Анализ материала позволяет использовать методику описания метафорической модели, предложенную А. П. Чудиновым [16, с. 44-46]. В соответствии с выбранной методикой описания французские метафорические модели педагогического дискурса подразделяются на модели, количественные характеристики которых уступают, в частности, и продуктивности метафорических моделей со значительной вариативностью (См. Табл. 1). Э. В. Будаев [2, с. 70] отмечает, что частотность зависит не только от сферы-источника метафорической экспансии, но и от исторически обусловленных концептуальных характеристик исходной понятийной области.

Таблица 1.

Частотность метафорических моделей во французском педагогическом дискурсе Ж.-Ж. Руссо

Сфера-источник	Количество МЕ	%
Путешествие	450	24,18
Искусство	192	10,32
Труд	136	7,31
Растения	111	5,96
Животные	110	5,91
Война	109	5,86
Театр	107	5,75
Физиологическая	93	5,00
Экономика	83	4,50
Неживая природа	83	4,50
Игра и спорт	69	3,71
Дом/Строительство	63	3,39
Болезнь	63	3,39
Криминал	47	2,53
Религия	39	2,10
Монархия	39	2,10
Пища	34	1,83
Образование	20	1,07
Родство	10	0,54
Одежда	3	0,16
Итого:	1861	100

Представленные результаты позволяют разделить анализируемые метафорические модели на две группы. В первую группу входят высокочастотные доминантные метафорические модели, являющиеся основой французского педагогического дискурса. В эту группу входят метафорические модели со сферами-источниками «Путешествие», «Искусство», «Труд», «Растения», «Животные», «Война» и «Театр». Рассматриваемые модели являются основой французского педагогического дискурса Ж.-Ж. Руссо, станут предметом нашего исследования. Данные модели позволят выявить не только базовые представления об этических и педагогических идеях автора, но и концептуализировать педагогическую реальность.

Метафорическая модель со сферой-источником «Путешествие» (24,18%), актуализируемая для концептов ОБРАЗОВАНИЕ (8,33%), ВОСПИТАТЕЛЬ (7,58%), ВОСПИТАННИК (7,36%), и ПРИРОДА (0,91%), разворачивает две модели, состоящие из нескольких направлений и маршрутов, установленных либо природой, либо неопытным педагогом. Модель *Неправильного пути* представляет образование, в котором неопытный

педагог вынуждает воспитанника «блуждать» по ухабистым дорогам, заставляя «следовать» заданному быстрому темпу, сворачивая с пути, ведущего к цели, осознанно вынуждая его идти к пропасти (гибели). Согласно *Модели Правильного пути*, педагог с рождения следует за ребенком по пути, установленному его природой, помогая ему преодолевать препятствия на пути к цели и обогащать личный опыт, предоставляя возможность насладиться самим процессом, замедляясь в одном месте и ускоряясь в другом. Ср.:

(1) «*Pourquoi cette barbare avidité de corrompre l'innocence, de se faire une victime d'un jeune objet qu'on eût dû protéger, et que de ce premier pas on traîne inévitablement dans un gouffre de misère dont il ne sortira qu'à la mort?*» [20, p. 124]. / «*Откуда это варварское стремление развратить невинность, сделать своего жертвою юное существо, которое мы должны были бы охранять и которое с первого шага мы неизбежно увлекать в пучину нищеты, откуда выведет его лишь смерть?*» [13, с. 277];

(2) «*...nous le mettons dans le cas de développer son goût, son talent, de faire les premiers pas vers l'objet où le porte son génie, et de nous indiquer la route qu'il lui faut ouvrir pour seconder la nature*» [19, p. 148]. / «*...мы даем ему возможность развивать свой вкус, свой талант, делать первые шаги к тому предмету, куда влекут его природные способности, и указывать нам путь, который нужно пролагать для него с целью содействовать природе*» [13, с. 141].

Метафорическая модель с источниковой сферой «**Искусство**» (10,32%), репрезентирующая концепты ВОСПИТАТЕЛЬ (3,01%), ВОСПИТАННИК (2,53%), ОБРАЗОВАНИЕ (2,42%), ПРИРОДА (1,77%), УРОК (0,43%) и ЗНАНИЕ (0,16%), разворачивает две когнитивных модели. Согласно *Модели Подражания природе*, ценность ребенка состоит в его природном чувстве, написанном природой в его душе, поэтому педагогу необходимо рассматривать и изучать его изнутри, через акт общения с его природой, открывая для учащегося новые возможности, способствующие формированию креативного мышления. *Модель Подражания обществу и политике*, ведущая борьбу против естественного развития человека, рассматривает ребенка как средство для сообщений, затемняя знаки и символы, написанные его природой. Ср.:

(1) «*Voilà vraiment la voix de nature; jamais un vrai bienfait ne fit d'ingrat*» [20, p. 26]. / «*Вот истинный голос природы; истинное благодеяние никогда не создает неблагодарных*» [13, с. 177];

(2) «*Que sert d'inscrire dans leur tête un catalogue de signes qui ne représentent rien pour eux?*» [19, p. 75]. / «*К чему начертывать в их уме целый каталог наименований, которые ничего для них не выражают?*» [13, с. 68].

Метафорическая модель с источниковой сферой «**Труд**» (7,31%), актуализирующая концепты ВОСПИТАТЕЛЬ (2,64%), ОБРАЗОВАНИЕ (2,20%), ВОСПИТАННИК (1,45%), ПРИРОДА (0,97%) и ЗНАНИЕ (0,05%) изображает противоборство двух моделей. Согласно *Модели Механического труда*, образование – барьер и индикатор в реализации социального заказа, а также двигатель энтузиазма учащегося. *Модель Ручного труда* представляет деятельность с использованием инструментов «в руках других» и «квалифицированного рабочего». С одной стороны, модель отображает образование как процесс подготовки ребенка, согласно его индивидуальным наклонностям, в положительном социальном климате, созданном педагогом, в получение компетенций, необходимых для его успешной адаптации в обществе. А с другой стороны, указывает на образование, принимающее вид манипуляции потоками учащихся, используемое как орудие труда, понижающее активность и пренебрегающее эффективной работе. Ср.:

(1) «*Elle [природа] choisit ses instruments, et les règle, non sur l'opinion, mais sur le besoin*» [19, p. 159]. / «*Она [природа] избирает свои орудия и направляет их сообразно не с людским мнением, а с потребностью*» [13, с. 153];

(2) «*Je ne veux pas qu'on. entre pour rien de tout cela dans un cabinet de physique expérimentale: tout cet appareil d'instruments et de machines me déplaît*» [19, p. 132]. / «*Я не хочу, чтобы за какими-либо из всех этих наблюдений отправлялись в кабинет экспериментальной физики; мне не нравится весь этот набор инструментов и машин*» [13, с. 127].

Метафорическая модель с исходной понятийной сферой «**Растения**» (5,96%), репрезентирующая концепты ВОСПИТАННИК (3,12%), ВОСПИТАТЕЛЬ (1,61%), ОБРАЗОВАНИЕ (0,86%), ПРИРОДА (0,27%) и УРОК (0,11%), разворачивает две модели. *Модель Фруктового Дерева* релевантна по своему содержанию модели гетерогенного растения. Ребенок рождается в саду (обществе) со своей идеологией и политикой, получая примитивный уход под «наклоном» и «изгибом», заставляющими его принять, испытывая дискомфорт, ограничение и воздействие; в развитие и рост его вмешиваются, деформируя само растение и его внутреннее строение. В *Модели Выращиваемого Дерева* ребенок рассматривается как человек природы со своим внутренним развитием способностей, освобожденный от ухода «под наклоном» и «от поливки» растениевода (педагога), постепенно растущий вверх и созревающий, орошаясь естественно, приобретая красивый эстетичный вид. Ср.:

(1) «*Les jeunes gens, épuisés de bonne heure, restent petits, faibles, mal faits, vieillissent au lieu de grandir, comme la vigne à qui l'on fait porter du fruit au printemps languit et meurt avant l'automne*» [20, p. 9]. / «*Молодые люди, рано истощенные, остаются малорослыми, слабыми, дурно сложенными; вместо того чтобы расти, они стареют, подобно тому, как виноградная лоза, которую заставили принести плод весной, чахнет и гибнет, не дожив до осени*» [13, с. 161];

(2) «*Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure: ses fruits feront un jour tes délices*» [19, p. 9]. / «*Ухаживай, поливай молодое растение, пока оно не увяло, — плоды его будут однажды твоей услугой*» [13, с. 3].

С помощью метафорической модели с источниковой сферой «**Животные**» (5,91%), актуализирующая концепты ВОСПИТАННИК (3,28%), ВОСПИТАТЕЛЬ (2,10%), ОБРАЗОВАНИЕ (0,32%), ПРИРОДА (0,16%),

УЧРЕЖДЕНИЯ (0,05%), представлено две модели. Согласно *Модели Естественного человека*, ребенок зависит только от своей внутренней природы, рассматриваемой автором как необходимость для успешного развития и становления активной и самостоятельной личности. *Модель Цивилизованного человека* представляет зависимость ребенка от педагога, властвующего над его природой, ведущего к гибели. Ср.:

(1) *«Il ne s'agit point, en parlant à de jeunes personnes, de leur faire peur de leurs devoirs, ni d'aggraver le joug qui leur est imposé par la nature»* [21, p. 37]. / *«Беседуя с молодыми особами об их обязанностях, не следует запугивать таковых и тягчать иго, возложенное на них природой»* [12, с. 592];

(2) *«Mon élève aura souvent des contusions; en revanche, il sera toujours gai. Si les vôtres en ont moins, ils sont toujours contrariés, toujours enchaînés, toujours tristes»* [19, p. 44]. / *«Мой воспитанник часто будет ушибаться, но зато он будет всегда весел; если ваши ушибаются реже, зато они всегда стеснены, всегда на привязи, всегда скучны»* [13, с. 39].

Внутри метафорической модели с исходной сферой «**Война**» (5,86%), актуализирующей концепты ВОСПИТАННИК (2,36%), ВОСПИТАТЕЛЬ (2,10%), ОБРАЗОВАНИЕ (1,13%) и ПРИРОДА (0,27%), происходит развертывание двух оппозиционных моделей. *Модель Дуэль* представляет образование с созидательным характером, внутренней мотивацией которого становится стремление ребенка к самосовершенствованию, представленное в виде борьбы и победы своих желаний и интересов. В желании защитить ребенка от ига педагог вооружает его естественными орудиями, помогающими ему стать не только личностью, но и подготавливающими к общественным отношениям. Согласно *Модели Борьба*, педагоги-гуманисты должны сразиться против тирании, освобождая ребенка от деспотии авторитарной педагогики, разрушая схоластическое представление о мире. Ср.:

(1) *«toujours l'homme contre les accidents imprévus»* [19, p. 101]. / *«Станем всегда вооружать человека против непредвиденных случайностей»* [13, с. 91];

(2) *«On n'a de prise sur les passions que par les passions; c'est par leur empire qu'il faut combattre leur tyrannie»* [20, p. 106]. / *«На страсти действуют страстями же; с их тиранией нужно бороться с помощью их же власти»* [13, с. 258].

Развертывание метафорической модели с исходной ментальной сферой «**Театр**» (5,75%) с помощью концептов ВОСПИТАННИК (2,58%), ВОСПИТАТЕЛЬ (2,04%), ОБРАЗОВАНИЕ (0,81%) и ПРИРОДА (0,32%) создает оппозицию двух моделей. В соответствии с *Моделью Поучительного театра*, обладающей своей дидактической структурой, через театральную форму обучения, основами которого являются жалость и уподобление как формы постоянного повторения, ребенок естественно развивается и становится чувствительной и уравновешенной личностью. Согласно *Модели Театра тщеславия*, основанного на ложных представлениях, не сообщающего ничего полезного, отвлекающего детей от сущности вещей, привлекающего их внимание к внешности, побуждающего учащихся к лицемерию, несамостоятельности и пассивности, ребенок вынужден приспосабливаться к нравам публики. Ср.:

(1) *«Si j'ai bien ménagé ma gradation, loin de s'effrayer au dernier masque, il en rira comme du premier. Après cela je ne crains plus qu'on l'effraye avec des masques»* [19, p. 32]. / *«Если я хорошо выдержал градацию, то он не только не испугается последней маски, но будет смеяться над ней, как и над первой»* [13, с. 26];

(2) *«Parmi nous, au contraire, nos arlequins de toute espèce imitent le beau pour le dégrader, pour le rendre ridicule; ils cherchent dans le sentiment de leur bassesse à s'égaliser ce qui vaut mieux qu'eux; ou, s'ils s'efforcent d'imiter ce qu'ils admirent, on voit dans le choix des objets le faux goût des imitateurs»* [19, p. 69]. / *«Среди нас дело происходит наоборот: наши всевозможные арлекины подражают прекрасному с целью унижить его, сделать смешным; в сознании своей низости они стараются сравнить с собою то, что лучше их; если же и силятся скопировать те, чему удивляются, то в самом выборе предметов уже обнаруживается ложный вкус подражателей»* [13, с. 62].

Во вторую группу входят метафорические модели, уступающие, в частотности, и продуктивности доминантных метафорических моделей. К ним относятся метафорические модели со сферами-источниками «Организм», «Экономика», «Неживая Природа», «Игра и спорт», «Дом / Строительство», «Болезнь», «Криминал», «Религия», «Монархия», «Пища», «Образование», «Родство» и «Одежда». Статистические данные метафорических моделей показывают одинаковую частотность МЕ в сферах-источниках «Болезнь» и «Дом / Строительство», «Монархия» и «Религия», «Экономика / Торговля» и «Неживая природа», за исключением сфер-источников «Образование» и «Спорт и игра».

Примерно одинаковая частотность МЕ, содержащаяся в статистических данных малочастотных метафорических моделей, аналогично высокодоминантным метафорическим моделям, усиливает разрушительный характер авторитарного подхода и, наоборот, выделяет преимущества естественного воспитания, установленные как норма в рамках двух подходов.

Итак, анализ метафорических моделей показывает, что закономерностью в идиостиле Ж.-Ж. Руссо является способность автора с помощью метафор из различных источников сфер отражать два подхода: авторитарный и гуманитарный, изображая ключевые концепции – зависимое состояние детей и методы обучения, особое внимание в которых направлено на конечные результаты. Когнитивный сценарий метафорических моделей, изображающий зависимость ребенка от своей внутренней природы, представлен автором как поиск решения проблем для классической модели образования человека XVIII в., выращенного согласно законам «джунглей» социума, который является угрозой и злом для него. Данные выводы основаны на количественном анализе метафор с источниковой сферой «Образование», актуализирующей только концепт ПРИРОДА,

которая отражает систему ценностей автора и цель его произведения. В рамках оппозиционной модели подчеркивается зависимое состояние воспитанника от внешних условий, принятых обществом как норма.

Самосознание Ж.-Ж. Руссо представлено с помощью метафор из субсфер «Природа» и «Человек», служащих основными источниками метафорической экспансии в концептосферу «Образование». Данное восприятие отражает антропологический подход, рассматривающий обучаемого как человека природы, получающего от нее все необходимое для своего роста и развития, а педагога как человека, отвергающего всяческое насилие над его природой.

Список литературы

1. Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора: материалы к словарю. М.: Ин-т рус. яз. АН СССР, 1991. 193 с.
2. Будаев Э. В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2006. 232 с.
3. Будаев Э. В. Сопоставительная политическая метафорология. Н. Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2011. 360 с.
4. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-o-metaforah-v-sovremennoy-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 28.04.2014).
5. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. 2007. Вып. (1) 21. С. 69-75.
6. Кабаченко Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: автореф. дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2007. 23 с.
7. Кобозева И. М. Семантические проблемы анализа политической метафоры // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2001. № 6. С. 132-149.
8. Кондратьева О. Н. Метафорическое моделирование в педагогическом дискурсе // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2013. № 1. С. 116-121.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук; Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
10. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ.; под. ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
11. Мельникова Н. В. Метафора в педагогическом дискурсе: автореф. дисс. ... к. филол. н. Ростов н/Д, 2007. 24 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Избр. соч.: в 3-х т. М.: Госуд. изд-во худ. лит-ры, 1961. Т. 1. / пер. с фр.; ред. пер. Л. Е. Пинский. 852 с.
13. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.etextlib.ru/Book/Details/50322> (дата обращения: 28.04.2014).
14. Скребцова Т. Г. Американская школа когнитивной лингвистики / РАН; Ин-т лингвистических исследований; послесл. Н. Л. Сухачева. СПб.: Анатолия, 2000. 256 с.
15. Смыслова С. Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX-XX вв.: автореф. дисс. ... к. филол. н. Тюмень, 2007. 26 с.
16. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. 248 с.
17. Чудинов А. П. Прагматический потенциал метафоры в педагогической коммуникации // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2011. № 5. 168 с.
18. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000 гг.): монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 238 с.
19. http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf (дата обращения: 28.04.2014).
20. http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_4.pdf (дата обращения: 28.04.2014).
21. http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_5.pdf (дата обращения: 28.04.2014).

THE METAPHORICAL MODELING OF THE CONCEPTUAL SPHERE "EDUCATION" IN THE FRENCH PEDAGOGICAL DISCOURSE OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Chainikova Natal'ya Yur'evna

Municipal Commercial Educational Establishment

—Comprehensive Secondary School N 6" in Kushva, Sverdlovsk Region

chainikova_13@mail.ru

The article is devoted to the cognitive analysis of M-models functioning in the French pedagogical discourse representing the key concepts – EDUCATION, EDUCATOR, PUPIL, LESSON, INSTITUTION, NATURE and KNOWLEDGE which allow investigating not only the universal and specifically national in the consciousness of a personality but also the realization of cognitive structures in the national discourse.

Key words and phrases: French pedagogical discourse; metaphorical modeling; conceptual metaphor; conceptual sphere "Education"; discourse of Jean-Jacques Rousseau.