ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БОДНАР ІРИНА МИРОНІВНА

УДК 811.111’37’42:37](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

КОНЦЕПТОСФЕРА ОСВІТА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ
(національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти)

Спеціальність 10.02.04 – германські мови

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ І. М. Боднар

Науковий керівник: **Оршинська Тетяна Захарівна**, кандидат філологічних наук, доцент

Львів – 2019

АНОТАЦІЯ

Боднар І. М. Концептосфера ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук за спеціальністю 10.02.04 «Германські мови». – Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2019.

У дисертаційній роботі досліджено концепти сфери ОСВІТА з позиції їх когнітивно-культурного сприйняття та мовної інтерпретації носіями англійської мови. Ця сфера є універсальною для усіх етносів, тому в кожній мові, і в англійській зокрема, існують засоби вербалізації різнопланових концептуальних категорій такого суспільно значущого поняття, а їх дослідження є на часі в умовах сучасних глобальних викликів.

Актуальність роботи зумовлена спрямованістю сучасного мовознавства на вивчення лінгвокультурних феноменів, потребою осмислення різних аспектів мовних процесів через концептуальне світобачення носіїв мови, а також важливістю концептосфери ОСВІТА, яка відіграє значну роль у репрезентації та осмисленні реалій сучасного суспільства, британського зокрема, та порівняння засобів об’єктивації концептів цієї сфери в різних мовних картинах світу – загальнонаціональній та індивідуально-авторській.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше здійснено комплексне семантико-концептуальне дослідження концептосфери ОСВІТА в англійській мові; виявлено мовні одиниці, які об’єктивують концепти цієї сфери в двох лінгво-когнітивних вимірах: загальнонаціональному та індивідуально-авторському. Новою є спроба дослідження структурних компонентів концептосфери ОСВІТА в зазначених вимірах і побудови лінгвокогнітивної структури концептів за принципом польової моделі. Вперше проведено порівняльний аналіз номінативної складової концептосфери ОСВІТА в національно-мовній картині світу носіїв англійської та

індивідуальній мовній картині світу окремого їх представника, виявлено спільні семантико-когнітивні ознаки, а також лексичні, відносні, описові, концептуальні лакуни та лакуни-метафори.

Шляхом застосування методів спостереження, визначення та систематизації в роботі узагальнено теоретичні засади дослідження та уточнено зміст основних термінів. Беручи за основу теорію, згідно якої концептуальна система є конгломератом концептуального світосприйняття етносу, *концептосфера*, як її складова, тлумачиться як репрезентант певної сфери діяльності людини. Концептосфера корелює з *мовною картиною світу* – комплексом мовних засобів, у яких зафіксовано особливості світосприйняття цілим етносом чи окремими його представниками.

Завдяки інтегральному підходу, який поєднав у собі класичні методи лінгвістичного аналізу (описовий, структурний, порівняльний) з новими методиками концептуального аналізу для моделювання та опису концептів, виявлено, проаналізовано та систематизовано лексичні конструкти, які актуалізують релевантні концептуальні ознаки та формують концепти сфери ОСВІТА в мовній картині світу носіїв англійської. Номінативні поля концептосфери ОСВІТА в національно-мовній картині світу (НМКС) носіїв англійської змодельовано на основі корпусної вибірки. Художні тексти Девіда Лоджа як окремого представника носіїв англійської стали джерельною базою для моделювання концептосфери ОСВІТА в індивідуальній мовній картині світу (ІМКС). Отримані результати дали можливість здійснити порівняльний аналіз структурної організації та номінативної наповненості концептосфери ОСВІТА в загальнонаціональному та індивідуально-авторському вимірах, виявити спільні та відмінні концептуально-семантичні характеристики.

Процес моделювання концептосфери ОСВІТА в англійській мові, яка має ієрархічну будову, здійснювався на основі гіперо-гіпонімічних відносин між лексичними конструктами та групування концептів за домінантною концептуально-семантичною ознакою. Застосування лексикометричних процедур дало змогу виявити ядерні, центральні та периферійні ознаки

номінативних одиниць-вербалізаторів концептів, обчислити номінативну густину концептів і концептуальних полів, вибудувати структуру концептосфери.

Результати засвідчили, що концептуальні поля є неоднорідними, характеризується різною кількістю ядерних, центральних і периферійних конструктів. Концептосфера ОСВІТА формується з концептуальних полів «Людина в сфері освіти», «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об'єкт», «Освіта як абстрактне поняття». Загальна структура цих концептополів та їхня питома вага відносно концептосфери ОСВІТА збігається в обох досліджуваних вимірах. З'ясовано, що концептуальне поле «Людина в сфері освіти», на відміну від інших полів концептосфери, не є монолітним. Воно складається з підмножини мікроконцептуальних полів «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина – носій знань» та «Людина з певним соціальним статусом».

Номінативна наповненість концептів вказує на домінування концептополя «Людина в сфері освіти» над іншими концептуальними полями цієї сфери (42,6 % у НМКС носіїв англійської та 38,5 % в ІМКС Д. Лоджа), і такий факт дає змогу стверджувати, що сприйняття навколишньої дійсності в мовній картині світу носіїв англійської має антропоцентричну тенденцію. Концептополе «Освіта як процес» в обох досліджуваних мовних картинах світу є другим за наповненістю, проте в ІМКС Д. Лоджа концепти цього поля мають помітно більшу питому вагу в концептосфері ОСВІТА, ніж у НМКС носіїв англійської (27,7 % та 24,6 % відповідно). Концептуальне поле «Освіта як результат» характеризується різною номінативною наповненістю в загальнонаціональній мовній картині світу та індивідуальній мовній картині світу Д. Лоджа (9,6 % питомої ваги концептосфери ОСВІТА проти 11 % відповідно). Питома вага концептуальних полів «Освіта як фізичний об'єкт» і «Освіта як абстрактне поняття» майже однакова в досліджуваних картинах світу відносно концептосфери ОСВІТА. Концептуальне поле «Освіта як фізичний об'єкт» займає близько 9%, лінгво-концептуального простору, а концептуальне

поле «Освіта як абстрактне поняття» – майже 14 % в обох аналізованих лінгво-когнітивних вимірах. Попри певні статистичні відмінності між показниками номінативної густини концептів і концептополів у НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа, вони відображають однакові тенденції пріоритетності одних концептуальних ознак над іншими, зафіксованими засобами мови. Актуалізація концептів здійснюється через їх смислову основу, а також через важливість для мовця, а це підтверджує гіпотезу концептуальної лінгвістики про те, що номінативна наповненість концептів залежить від асоціативного підґрунтя релевантної концептуальної ознаки.

У результаті здійсненого концептуально-семантичного аналізу між концептами та концептуальними полями виявлено зв'язки різних рівнів: включення, перетину, доповнення. Окремі концептуальні ознаки є такими, що характеризують лише певні концепти (*pedagogue, schoolboy*). Проте є ознаки, спільні для кількох концептів (*exercise, lecturer*) чи навіть концептуальних полів (*class*). У мовленні вони актуалізовані відповідними лексичними одиницями – моносемантичними та полісемантичними, що підтверджує асоціативний зв'язок між способом сприйняття дійсності та його мовною реалізацією. У зв'язку зі здатністю мовної одиниці вербалізувати різні концептуальні ознаки і таким чином бути конструктом кількох концептів, говоримо про явище міжконцептуальної взаємодії (у мовному просторі – еквонімії). Наприклад, лексема *class* є конструктом кількох концептополів: «Людина з певним соціальним статусом», «Людина, яка навчається», «Освіта як абстрактне поняття». З'ясовано також випадки концептуально-семантичної енатіосемії (*savant*). У межах концептополів концептосфери ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований аспект) виявлено гіперо-гіпонімічні зв'язки через концептуальні ознаки на позначення узагальнювальних, або навпаки, більш конкретизованих понять (*exercise – drill, graduate – bachelor, to educate – to instruct*).

Порівняльний аналіз концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа виявив і спільні, і відмінні засоби актуалізації концептів, у тому числі концептуальну наповненість та відсутність тих чи інших

концептуальних ознак в одному з досліджуваних вимірів відносно іншого. Застосований лінгвоконцептуальний підхід, на відміну від традиційних лінгвістичних методів, дав змогу виокремити не лише лексично незаповнені простори (лексичні лакуни, відносні лакуни), але й концептуально незаповнені простори (концептуальні лакуни, описові лакуни, лакуни-метафори), які існують на рівні підсвідомості, інтуїтивного та метафорично-образного сприйняття дійсності. В індивідуальній авторській картині світу Д. Лоджа відображені, більшою чи меншою мірою, усі аспекти концептосфери ОСВІТА, виявлені в національно-мовній картині світу носіїв англійської. ІМКС охоплює лише індивідуально-релевантні концептуально-семантичні конструкти. З іншого боку, в художньому дискурсі Д. Лоджа виявлено такі індивідуально-авторські концепти як *БЮРОКРАТІЯ В ОСВІТІ; РУТИНА В ОСВІТІ* та інші.

Виявлені в процесі лінгвоконцептуального аналізу семантико-концептуальні конструкти концептосфери ОСВІТА в англійській мові характеризуються з позиції їх культурно-соціальної функції як універсальними ознаками, зрозумілими у різних лінгвокультурах (*school, university*), осмислення та інтерпретація яких не викликає труднощів, так і національно-маркованими, зрозумілими лише в британській лінгвокультурі (*grammar school, tutorial*). Виявлено також факт існування індивідуально-авторських концептів сфери ОСВІТА, концептуально релевантні ознаки яких проявляються в дискурсі Д. Лоджа.

Результати дослідження доповнюють інформацію про лінгвокультурний простір феномену ОСВІТА в картині світу носіїв англійської. Цей феномен є складним і багатоаспектним, а тому відкритим для подальших лінгво-когнітивних досліджень, необхідність яких є беззаперечною у зв’язку з посиленням інтересів до освітніх та гуманітарних процесів.

Ключові слова: концептосфера, концептуальне поле, лакуна, номінативна складова концепту, номінативне поле концепту, номінативна густина концепту, національно-мовна картина світу, індивідуальна мовна картина світу.

ABSTRACT

Bodnar I. M. The conceptual sphere of EDUCATION in the English language (nationally and individually marked aspects). – Manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Philology (PhD): Specialty 10.02.04 «Germanic Languages». – Ivan Franko National University of Lviv, Ministry of Education and Science of Ukraine, Lviv, 2019.

The work studies the problem of organization of the concepts of EDUCATION in terms of their cognitive and cultural perception and linguistic interpretation by the native speakers of English.

The focus of modern linguistics on the study of language and cultural phenomena, the necessity to study the correlation between different aspects of language processes and the conceptual outlook of native speakers predetermined the *actuality of the research*. The study of language representation of the conceptual sphere of EDUCATION was done in two dimensions – the national language picture of the world of the native speakers of English and the individual author's language picture of the world of one of their representatives.

Current research has been fulfilled as a complex study of concepts within the sphere, or domain of EDUCATION, applying methods both of traditional and cognitive linguistics. This integrated approach, referred to as semantic and conceptual analysis, allowed to identify, describe and analyse the equivalents of the relevant concepts in the English language and to reconstruct the conceptual sphere, or domain, of EDUCATION. An attempt to reconstruct and compare EDUCATION-related concepts in terms of their national and individual representation defines the *scientific novelty* of the work.

In the course of processing the verified data collected from English dictionaries, encyclopaedias and The British National Corpus, five groups of conceptual conglomerations (conceptual fields) in the language picture of the world of the native speakers of English have been identified. Novels by David Lodge served the source for collecting relevant lexical units and further reconstruction of the

conceptual sphere of EDUCATION in the individual language picture of the world of a native English speaker. The choice of the latter source was not haphazard, since D. Lodge's discourse reflects his long-term experience of lecturing at university, and the author rises urgent educationally-related problems of the English society.

In the course of the research, the following conceptual fields within the domain of EDUCATION were identified: «Man in Education», «Education as a process» «Education as a result», «Education as a physical object», «Education as an abstract notion». Field-oriented approach favoured to distinguish nuclear, central and peripheral constituents of the domain. Basing on them, field density and nominative content could be analysed, its share in the domain of EDUCATION identified. It has also been observed that the field «Man in Education», unlike other fields of the conceptual sphere under the study, is not monolithic, and consists of a subset of fields «Someone who gives instructions», «Someone who receives instructions», «Someone – an intellectual», «Someone with a social status».

The obtained statistical data show the dominance of the the conceptual field «Man in Education» over other fields of this sphere (42.6% in the language picture of the world of native English speakers and 38.5% in the language picture of the world of D. Lodge).

The field «Education as a process» in both conceptual dimensions is second by nominative density. This segment covers 27.7% in the language picture of the world of native English speakers and 24.6 % in the language picture of the world of D. Lodge. The corresponding proportion of the nominative density of the field «Education as a result» is 9.6% and 11% respectively.

Proportion of the conceptual fields «Education as a physical object» (nearly 9% in both dimension) and «Education as an abstract notion» (nearly 14% in both dimensions) is almost similar in comparative aspect.

The study shows that the conceptual fields are heterogeneous and contain different numbers of nuclear, central and peripheral constituents, although the overall structure of the conceptual sphere as well as the ways of concepts organization coincide in both dimensions under the study. Despite certain statistical differences

between nominative density of conceptual fields in the analysed pictures of the world, they both display similar tendencies as to reflection of the phenomenon of EDUCATION in the English language. First of all, the dominance of the conceptual field «Man in Education» over other fields suggests the anthropocentric tendency in the perception of the world by the native speakers of English. Secondly, the descending order of language interpretation of the other concepts, as observed in both dimensions, is as follows: «Education as a process», «Education as an abstract notion», «Education as a result», «Education as a physical object». Herewith, the basic hypothesis of cognitive linguistics about the correlation between nominative content of a concept and its associative significance for a speaker may be confirmed.

Application of an integrated conceptual and semantic analysis revealed various types of relations between concepts, due to the peculiarity of the expressive means of the corresponding lexical units. Some of the concepts represent only one field (*pedagogue, schoolboy*). But there are concepts which belong to different fields (*exercise, lecturer, class*), causing thus conceptual intersection. Cases of conceptual and semantic opposition (*savant*) have also been investigated. Hypero-hyponimic relations between nominative representatives of concepts (*exercise - drill, graduate - bachelor, to educate - to instruct*, etc) have been observed. The tools of cognitive linguistics favoured to distinguish gaps in the analysed pictures of the world. Besides lexical gaps, which are characteristic of the individual author's language picture of the world in relation to the national one, there are conceptual gaps, when a concept is identified in the the author's discourse, sometimes described rather than given a direct lexical equivalent, but cannot be grasped through dictionary definitions only (*BUREAUCRACY IN EDUCATION; ROUTINE IN EDUCATION* and others).

As the result of linguistic and conceptual analysis of nominative content of the conceptual sphere of EDUCATION in the English language it can be stated that some of the concepts, represented through liguistic units and viewed from the standpoint of their cultural and social function, have universal features, are easily grasped in different cultures (*school, university*). However, there are nationally-marked concepts, peculiar for the British society and important for the native speakers (*grammar school, tutorial*).

The fact of identification of author's individual concepts in the language picture of the world of D. Lodge was already mentioned.

The results of the research may add to the study of concepts in general and EDUCATION-related concepts in the British culture in particular. It is obvious that EDUCATION is a complex and multifaceted conceptual sphere, open to further research in linguistic-related areas.

Key words: the domain of EDUCATION, concept, nominative content, nominative density, national language picture of the world, individual language picture of the world.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Боднар І. М. Асоціативно-семантичні характеристики англійських прикметників на позначення інтелектуальності. *Мова і культура*. Вип. 10. Т. VI (106). Київ: Видавн. Дім Дмитра Бураго, 2008. С. 5–9.

2. Боднар І. М. Концепт ОСВІТА у творах Девіда Лоджа. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство.* Луцьк, 2010. № 8. С. 66–70.

3. Боднар І. М. Концепт ОСВІТА як фрагмент мовної картини світу носіїв англійської мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки.* Луцьк, 2015. № 4 (305). С. 15–20.

4. Боднар І. М. Лексико-семантичні категорії процесу навчання у лінгвокогнітивному світосприйнятті Девіда Лоджа. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Філологічні науки.* Кам'янець-Подільськ: Аксіома, 2013. Вип. 32. С. 52–55.

5. Боднар І. М. Об'єкт та суб'єкт дидактичного процесу: семантико-когнітивний аспект. *Мовні і концептуальні картини світу*: наук. видання / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2013. Вип. 43. Ч. 1. С. 119–125.

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. Bodnar I. The Frame 'A Learner' in the British Culture and Language. *English Lingua Journal.* Vol. 2. Iss. 1. 2016. June. P. 88–95.

10. Bodnar I. Speaking metaphorically about education. *Acta Philologica* : *Czasopismo Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa, 2017. № 50. P. 7–14.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

11. Боднар І. М. Вивчення структури лексико-семантичного поля. *Прикладна лінгвістика у XXI столітті: лінгводидактичні та культурологічні стратегії*: пр. міжнар. наук. конф. (м. Львів, 29 січ. – 1 лют. 2003 р.). Львів: Укр. технології. 2003. С. 13–14.

12. Боднар І. М. Концепт «ОСВІТЯНИН» як фрагмент концептосфери ОСВІТА у лінгвокультурі носіїв англійської мови. *Комунікація у сучасному*

соціумі: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 8 черв. 2018 р.). Львів, 2018. С. 11–13.

13. Боднар І. М. Метафоризація лексики сфери «Освіта» в англійській мові. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2013 рік.* (Львів, 7–8 лют. 2014 р.). Львів, 2014. С. 11.

14. Боднар І. М. Презентація концепту «Освіта» через артефакти в англійській мові. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2011 рік* (Львів, 30 січ. – 8 лют. 2012 р.). Львів, 2012. С. 10.

15. Боднар І. М. Система маркерів як проблема укладачів та користувачів лексикографічних джерел. *Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізацій них процесів*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.: в 2 ч. (Тернопіль, 30–31 жовт. 2007 р.). Тернопіль: Економічна думка, 2007. Ч. 1. С. 59–61.

16. Боднар І. М. Способи актуалізації концепту «Освіта» у творах Д. Лоджа. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2010 рік* (Львів, 7–8 лютого 2011 р.). Львів, 2011. С. 18.

17. Боднар І. М. Учасники дидактичного процесу у лінгвокогнітивному аспекті. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2012 рік* (Львів, 7–8 лют. 2013 р.). Львів, 2013. С. 12.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

18. Боднар І. М. Внесок Девіда Лоджа у розвиток сучасної літератури. *Рівень ефективності та необхідність впливу філологічних наук на розвиток мови та літератури*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 28–29 берез. 2014 р.). Львів: ГО Наук. філол. організація «ЛОГОС», 2014. С. 89–92.

19. Боднар І. М. Словесні характеристики мисленнєвих категорій (на матеріалі англійських прикметників). *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі*: зб.

наук. пр. / за ред. В. Т. Сулима, С. Н. Денисенко. Львів: Видавн. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. Ч.1. Лінгвостилістика. Лексична семантика. Фразеологія. С. 13–16.

20. Боднар І. М. Релігійне виховання та військова освіта в концептуальному просторі англійців (на основі творів Девіда Лоджа). *І Таврійські філологічні читання*: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 27–28 лют., 2015 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 179–181.

21. Shupyana-Bodnar I. Lexical-Semantic Characteristics of Adjectives Denoting Intellectual Activity. *TEFL Innovations and Challenges* : materials of the 8-th National TESOL-Ukraine Conference. (Khmelnytskyi, 23–25 January, 2003). Хмельницький : ТУП, 2003. С. 155–157.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 17
ВСТУП 18
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТИ, КОНЦЕПТОСФЕРИ ТА МОВНІ КАРТИНИ СВІТУ 29
1.1. Сучасний стан і проблематика лінгвоконцептологічних досліджень 29
1.2. Концептуальна природа мовної одиниці ..... .34
1.3 Концептуальні масиви: концептуальні поля, концептосфери 39
1.4. Концептуальний і семантичний аспекти лінгвокогнітивних досліджень ... 44
1.5 Мовна картина світу: національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти 49
1.6. Соціокультурний феномен ОСВІТА в англомовному середовищі 55
Висновки до розділу 1 59

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ КОНЦЕПТОСФЕРИ ОСВІТА (НАЦІОНАЛЬНО-МАРКОВАНИЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКИЙ АСПЕКТИ) 62
2.1.Етапи дослідження номінативної складової концепту 62
2.2. Польове моделювання концептосфери ОСВІТА в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 65
2.3. Польове моделювання концептосфери ОСВІТА в індивідуальній мовній картині світу Девіда Лоджа 71
2.4. Номінативне поле концептосфери ОСВІТА 73
2.5. Номінативна густина концептосфери ОСВІТА 75
Висновки до розділу 2 77

РОЗДІЛ 3. ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТОСФЕРИ ОСВІТА В НАЦІОНАЛЬНО-МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 80

3.1. Макроконцептуальне поле «Людина в сфері освіти» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 81

3.1.1. Мікроконцептуальне поле «Людина, яка навчає» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 83

3.1.2. Мікроконцептуальне поле «Людина, яка навчається» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 93

3.1.3. Мікроконцептуальне поле «Людина з певним соціальним статусом» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 99

3.1.4. Мікроконцептуальне поле «Людина – носій знань» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 100

3.2. Концептуальне поле «Освіта як процес» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 105

3.3. Концептуальне поле «Освіта як результат» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 114

3.4. Концептуальне поле «Освіта як фізичний об’єкт» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 120

3.5. Концептуальне поле «Освіта як абстрактне поняття» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови 126

Висновки до розділу 3 134

РОЗДІЛ 4. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТОСФЕРИ ОСВІТА В НАЦІОНАЛЬНО-МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ДЕВІДА ЛОДЖА 138

4.1. Концептуальний світ Девіда Лоджа 138

4.2. Концептосфера ОСВІТА в індивідуальній мовній картині світу Девіда Лоджа 140

4.3. Макроконцептуальне поле «Людина в сфері освіти» в порівняльному аспекті 142

4.3.1. Мікроконцептуальне поле «Людина, яка навчає»: порівняльний аналіз 142
4.3.2. Мікроконцептуальне поле «Людина, яка навчається»: порівняльний аналіз 154
4.3.3. Мікроконцептуальне поле «Людина з певним соціальним статусом»: порівняльний аналіз 158
4.3.4. Мікроконцептуальне поле «Людина – носій знань»: порівняльний аналіз 160
4.4. Концептуальне поле «Освіта як процес» у порівняльному аспекті 164
4.5. Концептуальне поле «Освіта як результат» у порівняльному аспекті 180
4.6. Концептуальне поле «Освіта як фізичний об’єкт» у порівняльному аспекті 184
4.7. Концептуальне поле «Освіта як абстрактне поняття» в порівняльному аспекті 193
Висновки до розділу 4 199

ВИСНОВКИ 202
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 207
ДОДАТКИ 242

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІМКС – індивідуальна мовна картина світу

ЛО – лексична одиниця

МКС – мовна картина світу

НМКС – національно-мовна картина світу

НО – номінативна одиниця

ФО – фразеологічна одиниця

BNC – The British National Corpus

ВСТУП

Дослідження концептуально-семантичних категорій, тісно пов'язаних з пізнавальною і мовленнєвою діяльністю людини, неможливо провести лише на основі традиційних лінгвістичних теорій. Коло проблем, що досліджуються у цій роботі, є дотичним до лексичної семантики, семантики та прагматики тексту, когнітивної лінгвістики, дискурсології, психолінгвістики, ономасіології, лексичної статистики тощо. Багатоаспектність явища мовної репрезентації об'єктів дійсності зумовила зацікавленість цими проблемами науковців різних шкіл і напрямків, серед яких – Л. Вайсгербер, У. Вейнрейх, А. Вежбицька, Л. Єльмслев; В. Іващенко, Ю. Караулов, Дж. Катц, О. Кубрякова, Дж. Лайонз, Ю. Лотман, З. Попова, Е. Сепір, Д. Спербер, Ю. Степанов, Й. Стернін, Д. Вілсон, Дж. Фодор, Н. Хомський та багато інших.

Концепти як згустки культури відображають мовні моделі (С. Жаботинська, З. Попова, Й. Стернін, Ю. Степанов, Дж. Фодор) або мовні картини світу (Є. Бартмінський, А. Бєлова, О. Бондаренко, І. Голубовська, О. Огуй, В. Русанівський). Ідея про сприйняття світу через призму етнокультурних чинників і національно-мовних засобів зародилася у XIX столітті, зокрема, у поглядах В. фон Гумбольдта, і розвинулася у лінгвістиці XX століття у працях Ю. Апресяна, О. Корнілова, Е. Сепіра, Б. Уорфа, Ж. Фоконьє. Термін *мовна картина світу* (МКС), введений у радянську епоху, залишився в українському мовознавстві. Одними з варіантів МКС є загальнонаціональні моделі, або національні мовні картини світу (НМКС), та індивідуальні мовні картини світу (ІМКС) окремого носія мови як представника певного етносу. Народ як носій мови, культури, звичаїв, традицій творить свою специфічну національну мовну картину світу. Вивчення природи значення слів, взаємовідносин між мовою і мисленням, тобто між концептами та їхніми матеріалізованими у слові дефініціями, завжди цікавили лінгвістів. Можна простежити розвиток цього напрямку від філософії мови до концептуальної лінгвістики, або лінгвоконцептології, завдяки працям не одного покоління вчених:

С. Аскольдова, Є. Бартмінського, І. Голубовської, В. Еванс, Дж. Лаффаля, Р. Ладо, С. Жаботинської, Р. Ленекера, О. Селіванової та ін. МКС кожного етносу є унікальна, відрізняється від інших і концептуальними зонами, і їхнім лексико-семантичним наповненням. ІМКС, які, зокрема, «моделюються на основі авторських мовних засобів художніх текстів» [234, с. 103], є складовою НМКС, але відображають сприйняття реалій через призму авторського бачення (таким чином ототожнюються індивідуально-авторський та художньо-авторський аспекти). Досліджуючи такі мовні картини, виявляємо «специфічну національно-етнічну спрямованість мовного значення та способи її маркування на різних рівнях мовної системи» [55, с. 6].

Дослідження концептів проводяться у межах різних наукових парадигм (філософії, історії, літературознавства, мовознавства тощо); вони також вивчаються на міждисциплінарному рівні [112], а відтак опираються на різні методологічні підходи. Для опису концептів сфери ОСВІТА в англійській мові, а також їхніх конгломерацій, за основу взято польову модель концептів із таким ланцюжком ієрархічних зв'язків: концепт → концептуальне поле → концептосфера. *Концептосферу* розглядаємо як сегмент концептуальної системи окремого народу, який репрезентує певну сферу знань (В. Іващенко, О. Кондратенко, Н. Плотнікова, О. Селіванова, Є. Чекарева) [90; 180; 207; 235].

У мовно-когнітивній картині різних народів поняття ОСВІТА розуміється по-різному, має різні пріоритети та сфери функціонування. Проблематика досліджень сфери ОСВІТА цікавить мовознавців, педагогів, культурологів, про що свідчать чисельні роботи науковців багатовекторного спрямування (Г. Алізаде, Т. Андесона, І. Анісімової, А. Бєляєвої, С. Ганаби, О. Дзюбенко, Н. Костенко, М. Лізами, Н. Пасічник, О. Пєшева, О. Сергєєвої, Н. Стефанової, Р. Хадсон, О. Ярової та ін.). Попри такі багатоаспектні дослідження, не існує завершеного системного вивчення феномену ОСВІТА в англійській мові.

Додаткові можливості для опису та аналізу концептосфери ОСВІТА, її місце в картині світу може дати поєднання національно-маркованого та індивідуально-авторського підходів. Таким чином, **актуальність** роботи

зумовлена спрямованістю сучасного мовознавства на вивчення лінгвокультурних феноменів, потребою осмислення різних аспектів мовних процесів через концептуальне світобачення носіїв мови, а також важливістю концептосфери ОСВІТА, яка відіграє значну роль у репрезентації та осмисленні реалій сучасного суспільства, британського зокрема, та порівняння засобів об'єктивації концептів цієї сфери в різних мовних картинах світу – загальнонаціональній та індивідуально-авторській.

Зв'язок роботи з науковими програмами, **планами**, **темами.** Дисертацію виконано в межах наукової теми факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка «Лінгво-когнітивні та дискурсивні аспекти функціонування германських, романських та класичних мов» (номер державної реєстрації 0117U001394). Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні Вченої ради Львівського національного університету імені Івана Франка (протокол № 7/11 від 28 листопада 2012 року).

Мета дисертації – проаналізувати номінативну складову концептів сфери ОСВІТА в мовній картині світу носіїв англійської мови, беручи до уваги національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти. Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань**:

- здійснити аналітико-критичний огляд і розглянути основні концепції лінгвоконцептуальних досліджень, з'ясувати проблемні питання дослідження концептосфери ОСВІТА в англійській мові;
- сформулювати методологічні засади аналізу концептосфери ОСВІТА з позицій національно-маркованого та індивідуально-авторського аспектів;
- визначити компонентний склад номінативного поля концептів сфери ОСВІТА в загальнонаціональній та індивідуально-авторській мовних картинах світу;
- запропонувати методику моделювання концептів сфери ОСВІТА за польовим принципом;
- змоделювати концепти сфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської на основі корпусної вибірки, а в ІМКС Девіда Лоджа – на основі текстової

вибірки, виявити національно-марковані та індивідуально-авторські концептуальні ознаки лінгвальних актуалізаторів концептосфери ОСВІТА;

- з'ясувати принципи організації концептів і концептуальних полів, виявити внутрішньоконцептуальні та міжконцептуальні особливості семантико-концептуальних відношень (перетину, доповнення, включення, лакунарності тощо);

- здійснити порівняльний аналіз концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа як окремого їх представника, виявити спільні та відмінні семантико-концептуальні ознаки, їх наявність/відсутність у двох досліджуваних концептуальних вимірах, з'ясувати специфіку лінгвоконцептуальних зв'язків між номінативними складовими концептів.

Об'єктом дослідження є концептосфера ОСВІТА в англійській мові в національно-маркованому та індивідуально-авторському вимірах.

Предмет дослідження – структура концептів сфери ОСВІТА в англійській мові, реалізація їхніх лінгвокогнітивних параметрів у національно-мовній картині світу носіїв англійської та індивідуальній мовній картині світу Д. Лоджа, порівняльний аналіз цих параметрів.

Джерельною базою дослідження стали словники англійської мови, корпус англійської мови – The British National Corpus, довідники та енциклопедії (загалом 24 позиції) для виявлення та верифікації мовних одиниць-актуалізаторів концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської, а також дванадцять художніх творів Д. Лоджа: «Changing Places. A Tale of Two Campuses», «Deaf Sentence», «Ginger, You're Barmy», «How Far Can You Go?», «Nice Work», «Out of the Shelter», «Paradise News», «Small World» , «Therapy», «The British Museum Is Falling Down», «Thinks», «Home Truths», на основі яких виявлено вербальні актуалізатори концептосфери ОСВІТА в ІМКС автора (загальний обсяг вибірки – 3249 сторінок).

Матеріал дослідження. Для моделювання концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської шляхом суцільної вибірки була відібрана 471-на номінативна одиниця; для моделювання концептосфери ОСВІТА в ІМКС

Д. Лоджа була відібрана 371-на номінативна одиниця шляхом текстової вибірки. Вибір ІМКС не був випадковим, оскільки Д. Лодж – не просто член англомовного соціуму, але й відомий дослідник у галузі філології, викладач університету, автор наукових праць і художніх творів. Для нього актуальними є тематика та проблематика освіти і як громадянину, і як освітянину, і як ученому. У своїх книгах автор передає особисто пережитий досвід, накладаючи його на етнокультурний континуум англійської мовної спільноти.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань застосовано загальнонаукові методи (*описовий* – для інвентаризації, класифікації, інтерпретації структурних, семантичних і функціональних властивостей досліджуваних мовних одиниць; *дедуктивно-індуктивний* – для аналізу та синтезу наукових теорій і концепцій), а також комплексну методику, яка поєднує класичні лінгвістичні методи з новими методиками концептуального аналізу (*метод семантичної ідентифікації* – для визначення приналежності лексичних конструктів до номінативного поля концептосфери ОСВІТА; *компонентний аналіз* – для виявлення компонентів значення у семантичній структурі номінативних одиниць-актуалізаторів релевантних концептуальних ознак у НМКС носіїв англійської; *методику польового моделювання* – для розкриття ядерно-периферійної організації концептів сфери ОСВІТА; *статистичний аналіз* – для встановлення кількісно-якісних характеристик ядерних, центральних і периферійних зон, а також для визначення номінативної густини (Qnd) концептів і концептополів у складі концептосфери ОСВІТА (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти); *етимологічний аналіз* – для виявлення часу виникнення і походження слова-номінанта досліджуваної концептосфери в англійській мові; *концептуальний аналіз* – для з’ясування когнітивних ознак концептів – структурних компонентів концептосфери ОСВІТА; *контекстуальний аналіз* індивідуально-авторських номінацій концепту – для виявлення концептів сфери ОСВІТА в мовній картині світу Девіда Лоджа; *порівняльний аналіз* – для встановлення закономірностей і

відмінностей в об’єктивації концептів сфери ОСВІТА в національно-мовній та індивідуальній авторській картинах світу носіїв англійської мови.

Робота ґрунтується на наукових доробках у сферах концептології, концептуальної семантики, лінгвокультурології, лінгвістики тексту, зокрема, працях М. Алефіренко [1], Н. Андрейчук [5], А. Бєляєвої [19-20], О. Бондаренко [34], І. Голубовської [55], А. Джиоєвої [67], О. Дзюбенко [68], Н. Єсипенко [72-74], С. Жаботинської [75-78], В. Іващенко [90], Н. Кислициної [105], О. Копусь [113-115], Н. Костенко [117-118], С. Крацило [121], А. Круза [271], Л. Лаєнко [133], Р. Ленекера [299-300], О. Мазепової [144], Л. Макарук [146], П. Мацьківа [150], Н. Миронової [154], Н. Мочалової [155], Л. Мунтян [156], О. Мусурівської [157], Л. Ніжегородцевої-Кириченко [159], В. Ніконової [160-162], О. Олійник [166], Н. Пасічник [171-173], О. Пєшева [177], Н. Пилячик [178], Н. Плотнікової [179], О. Пожарицької [181], М. Полюжина [183], А. Приходька [191], М. Росінського [315], О. Селіванової [206], Л. Сергєєвої [211], Г. Слишкіна [215], В. Старко [217-218], Ж. Фоконьє [279-280], Є. Чекаревої [235], О. Ярової [249].

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше здійснено комплексне семантико-концептуальне дослідження концептосфери ОСВІТА в англійській мові; виявлено мовні одиниці, які об’єктивують концепти цієї сфери в двох лінгво-когнітивних вимірах: загальнонаціональному та індивідуально-авторському. *Новою* є спроба дослідження структурних компонентів концептосфери ОСВІТА в зазначених вимірах і побудови лінгвокогнітивної структури концептів за принципом польової моделі. *Вперше* проведено порівняльний аналіз номінативної складової концептосфери ОСВІТА в національно-мовній картині світу носіїв англійської та індивідуальній мовній картині світу окремого їх представника, виявлено спільні семантико-когнітивні ознаки, а також лексичні, відносні, описові, концептуальні лакуни та лакуни-метафори.

Теоретичне значення цієї наукової розвідки обумовлене важливістю лінгвоконцептуального дослідження сегменту картини світу носіїв англійської, пов’язаного зі сферою освіти. Запропонована модель концептосфери ОСВІТА,

опис її структури, результати проведеного порівняльного аналізу є певним внеском у теорію номінації, передусім у дослідження принципів формування, фрагментації та систематизації номінативних просторів та їх кількісно-якісного наповнення. Основні положення та висновки дослідження сприяють систематизації знань і поглибленню розуміння теоретичних положень когнітивної семантики, лінгвокультурології, концептології, узагальнюють сучасні уявлення про концепт.

Практичну цінність робота становить тим, що її результати можуть бути використані в курсі когнітивної лінгвістики, лексикології, семантики, фразеології, етнопсихолінгвістики, лінгвокультурології, а також у процесі польового моделювання концептів. Практичні здобутки можна застосувати в навчальній та лексикографічній практиці при укладанні методичних і навчальних посібників, лінгвокраїнознавчих концептуальних словників і словників асоціативних зв'язків. Результати роботи можна використати в наукових дослідженнях магістрів і аспірантів, у написанні курсових, науково-практичних робіт різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Положення, які виносяться на захист:

1. Концептосфера ОСВІТА в англійській мові є складним лінгво-культурно-когнітивним утворенням, яке відображає узагальнену інтерпретацію соціокультурного досвіду в мовній картині світу носіїв англійської та особливості сприйняття концептів цієї сфери носіями мови загалом та окремим їх представником зокрема. Застосування комплексної методики, яка поєднує лінгвістичні та концептуальні методи дослідження, уможливлює виявлення засобів номінації концептів досліджуваної сфери з позиції національно-маркованого та індивідуально-авторського сприйняття.

2. Кореляцію соціокультурних особливостей, пов'язаних з феноменом ОСВІТА в британському англомовному соціумі з номінативними одиницями, що використовуються для його позначення, можна зобразити у вигляді лінгвокультурної моделі. Остання формується з концептуальних полів «Людина в сфері освіти», «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний

об’єкт», «Освіта як абстрактне поняття». Кожне концептополе утворює група концептів, об’єднаних спільними семантико-когнітивними ознаками.

3. Дослідження польової моделі концептосфери передбачає застосування лексикометричних методів з метою виявлення ядерних, центральних та периферійних конструктів-вербалізаторів її концептуальних ознак. Оперуючи показниками номінативної густини концепту, визначається їх питома вага в межах концептосфери.

4. У НМКС носіїв англійської та ІМКС Девіда Лоджа спостерігаються спільні тенденції щодо пріоритетності одних концептуальних ознак над іншими. Вони виявляються в кількісно-якісних характеристиках номінативної наповненості концептів та концептуальних полів, і пояснюються асоціативним підґрунтям відповідних концептуальних ознак.

5. Між концептами, концептуальними полями та мовними картинами світу, які є предметом дослідження, спостерігаються зв’язки різних концептуально-семантичних рівнів: включення, перетину, доповнення, лакунарності.

6. Модель концептосфери ОСВІТА в ІМКС Девіда Лоджа частково збігається з моделлю такої ж сфери в НМКС носіїв англійської. Індивідуальний аспект сприйняття дійсності на фоні загальнонаціонального пов’язаний із соціо-культурними чинниками, відображеними в індивідуально-авторському мовленні. Незаповнені мовно-культурно-когнітивні простори вказують на особливості відтворення концептів певної сфери за допомогою виявлених мовних засобів.

7. Концептосфера ОСВІТА як культурно-соціальний феномен характеризується універсальними та національно-маркованими ознаками, на що вказують факти, виявлені за допомогою лінгвоконцептуального аналізу. Порівняльний аналіз мовних картин світу дає змогу виокремити індивідуально-авторські концепти окресленої сфери, які проявляються в художньому дискурсі Д. Лоджа.

Особистий внесок здобувача. Наукові положення, результати й висновки, що виносяться на захист, авторка одержала самостійно. Праць, написаних у співавторстві, немає.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації були апробовані в доповідях і повідомленнях на звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу ЛНУ ім. І. Франка (2011–2014 роки), а також на 8-ми міжнародних конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції «Мови і світ: дослідження та викладання», 27–28 березня 2008 р., м. Кіровоград; XVI Міжнародній науковій конференції «Мова і культура» ім. проф. Сергія Бураго, 26–27 червня 2007 р., м. Київ; IV Міжнародній науковій конференції «Пріоритети германського і романського мовознавства», 3–6 червня 2010 р., м. Луцьк; Міжнародній науковій конференції «Мови та літератури в глобалізованому світі: взаємодія та самобутність», 18 жовтня 2012 р., м. Київ; 3-й Міжнародній науковій конференції «Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами», 19–21 березня 2013 р., м. Бєлгород; VII Міжнародній науковій конференції «Актуальні проблеми германської філології», 7–8 травня 2013 року, м. Чернівці; IX Міжнародній науковій конференції «Пріоритети германського і романського мовознавства». 12–14 червня 2015 р., м. Луцьк; II Міжнародній науково-практичній конференції «Комунікація у сучасному соціумі», 8 червня 2018 р., м. Львів.

Публікації. Основні положення й результати дослідження опубліковано в 21-й одноосібній публікації, з них 7 статей – у наукових фахових виданнях України, 3 статті – у міжнародних виданнях, з яких 2 – у періодичних фахових виданнях інших держав, 3 статті – в інших наукових виданнях України, а також у тезах доповідей 8 наукових конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів з висновками до них, загальних висновків, списку використаних джерел (344 позиції), довідкових джерел (24 позиції) та джерел ілюстративного матеріалу (12 позицій). Загальний обсяг дисертації – 304 сторінки, з них основного тексту – 189 сторінок. У додатках (37 рисунків та 7 таблиць) унаочнено результати дослідження.

У **вступі** зазначено тему, мету та завдання роботи, обґрунтовано її актуальність і новизну, теоретичне та практичне значення, конкретизовано методи

та матеріал дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичне значення і практичну цінність дисертації, сформульовано основні положення, що виносяться на захист, подано відомості про апробацію результатів дослідження.

У **першому розділі** ***«Концепти, концептосфери та мовні картини світу»*** розглядаються передумови та сучасний стан когнітивної лінгвістики. Окрім того, розкриваються принципи моделювання концептів, концептуальних сфер і їх співвідношення з мовними картинами світу з урахуванням національно-маркованих та індивідуально-авторських аспектів актуалізації концептів.

У **другому розділі** ***«Методологія моделювання концептосфери ОСВІТА (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти)»*** окреслено методологію дослідження, представлено комплексну методику виявлення, верифікації та моделювання концептів сфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа, запропоновано методику порівняльного аналізу концептосфери ОСВІТА в зазначених мовних картинах світу.

У **третьому розділі** ***«Засоби актуалізації концептосфери ОСВІТА в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови»*** на основі словникової вибірки розкрито вербалізований зміст концептів сфери ОСВІТА, проаналізовано їхнє номінативне поле, а на основі теорії польової будови концепту спроектовано ієрархічну модель концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської.

У **четвертому** розділі ***«Порівняльний аналіз концептосфери ОСВІТА в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови та індивідуальній мовній картині світу Девіда Лоджа»*** здійснено аналіз співвідношення лінгвальних категорій сфери ОСВІТА в англійській мові з позицій національно-маркованого та індивідуально-авторського підходів; виявлено спільні когнітивні ознаки, а також лексичні, концептуальні, описові, відносні лакуни та лакуни-метафори у порівнюваних концептосферах ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа.

Загальні **висновки** синтезують результати проведеного дослідження та окреслюють перспективи подальшого вивчення мовно-культурного феномену ОСВІТА в англійській мові.

Результати обрахунків, кількісно-якісні та статистичні дані концептів і концептуальних полів, що репрезентують концептосферу ОСВІТА в англійській мові в національно-маркованому та індивідуально-авторському аспектах, подано у **додатках.**

РОЗДІЛ 1
КОНЦЕПТИ, КОНЦЕПТОСФЕРИ ТА МОВНІ КАРТИНИ СВІТУ

1.1. Сучасний стан і проблематика лінгвоконцептологічних досліджень

Питання взаємозв'язку між життям суспільства, ментальністю, роботою мисленнєвих процесів та їх інтерпретації засобами мови, особливостями вербальної передачі пізнання є темою досліджень багатьох учених – і лінгвістів, і нелінгвістів: Т. Зінченко, Ж. Дельоза, О. Дюкро, Ю. Караулова, С. Кері, У. Найссера, Л. Ніжегородцевої-Кириченко, Л. Сахарного, М. Смульсон, М. Томаселло, Ж. Фоконьє, Л. Шевченко, Р. Якобсона та ін. Мова і мислення є нероздільними сутностями, що не раз беззастережно довели видатні вчені та дослідники (В. фон Гумбольдт, В. Виноградов, О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф, Н. Хомський та ін.).

Вивчення репрезентації ментальних сутностей на мовному рівні цікавило й цікавить учених – представників різних напрямів у мовознавстві. На зламі XX та XXI століть виникла нова галузь – когнітивна лінгвістика, яка є результатом пошуків підходів до вивчення взаємозв'язку між культурою, мисленням і мовою народу не одного покоління дослідників. Когнітивна, або концептуальна, лінгвістика, або лінгвокогнітологія, є інтегральною дисципліною, яка, як вказує Л. Даниленко, вважається синтезом етнолінгвістики та лінгвокультурології [59, с. 9] та активно співпрацює з іншими науками і гуманітарного, і природничого профілю. Одним із чинників утвердження цього напряму, що формується як інтегральна дисципліна, на думку В. Іващенко, є загальна тенденція до встановлення міждисциплінарних зв'язків майже в усіх ланках людського життя [90, с. 3].

Переорієнтація мовознавців з об'єктів (мовна одиниця або мовне явище) на суб'єкт пізнання – людину [212, с. 9; 245, с. 52], коли, за визначенням В. Маслової, «аналізується людина в мові і мова в людині» [149], а також зосередження уваги на проблемі «мова і мислення» – «мислення і мова» в

різному її трактуванні спричинила формування лінгвоконцептології. Основна її сутність – виявити «лінгвоспецифічні позначення для певних видів «речей», тобто концептів» [338, с. 264]. Багато науковців досліджували і продовжують досліджувати концепт як ментально-мовний феномен – М. Алефіренко, Н. Арутюнова, Є. Бартмінський, А. Бєлова, М. Болдирев, О. Бондаренко, А. Вежбицька, М. Верспур, С. Воркачов, Д. Ґерартс, Р. Ґіббс, М. Голованівська, І. Голубовська, Т. Ван Дейк, Д. Вілсон, В. Дем'янков, Л. Джанда, Р. Дірвен, Дж. Джекендоф, О. Дюкро, Н. Єсипенко, В. Іванов, В. Іващенко, Дж. Ельман, С. Жаботинська, В. Карасик, Т. Клоснер, В. Крофт, А. Круз, О. Кубрякова, Дж. Лаффаль, С. Лемб, Д. Лихачов, Ю. Лотман, В. Маслова, Е. Найда, С. Пінкер, М. Полюжин, З. Попова, А. Приходько, О. Селіванова, Г. Слишкін, Д. Спербер, Й. Стернін, Ю. Степанов, Дж. Тейлор, М. Тернер, М. Томаселло, Дж. Фодор, Ж. Фоконьє, А. Шафф, Л. Шевченко, Р. Хадсон, Я. Яремко та інші.

Зокрема, А. Самігулліна наголошує, що дослідження в рамках когнітивної наукової парадигми виявили важливу закономірність, яка, можливо, лежить в основі процесів сприйняття і опрацювання інформації: «онтологічне протиріччя когнітивної діяльності мовної особистості підказує суміщення структурно-орієнтованого і власне інтерпретативного підходу до аналізу мовних фактів» [203, с. 16-17]. Очевидно, тому в різних джерелах знаходимо різні терміни на позначення ментальних репрезентацій, що корелюють між собою: об'єкт, ознака, вузол, концепт, фрейм, домен, категоріальне утворення, когнітивна схема [77, с. 255-259; 83, с. 120–122; 269, с. 2].

У другій половині XX ст. у лінгвістиці стрімко розвинувся напрям лексико-семантичного аналізу певних груп (понять) реальної дійсності, який на зламі століть переріс у концептуальний аналіз. Семантико-концептуальний вектор є одним з провідних напрямків лінгвістичних досліджень сьогодення. Про це свідчать праці Б. Берґена, А. Вежбицької, М. Джонсона, М. Ґріна, Й. Зінкена, В. Еванс, О. Кубрякової, Дж. Лайонза, Дж. Лакоффа, Р. Ленекера, А. Левицького, Б. Серебреннікова, О. Селіванової, Ю. Степанова, Л. Талмі, Ч. Філлмора, В. Чейфа та ін.

На сучасному етапі лінгвістичних пошуків вирішення різноманітних проблем теорії і практики пов'язується з вивченням особливостей представлення знань у мові, тобто співвідношенням когнітивних і мовних структур [31-33; 38-39; 128; 205; 308; 341]. Важливе місце при цьому посідає категоризація, під якою розуміють одну з пізнавальних форм мислення людини, що дозволяє узагальнювати її знання та досвід і здійснювати класифікацію. Категоризація та концептуалізація світу перебуває у центрі уваги когнітивної лінгвістики, оскільки вона вивчає проблеми мови як загального пізнавального механізму репрезентації та трансформування інформації з використанням мовних знаків. Функціонування мови також розглядається як різновид когнітивної діяльності.

Неодмінною складовою сучасних лінгвістичних досліджень є їх тісний зв'язок з когнітивістикою та культурологією. Як наслідок виникла нова модель, покликана задовільнити новітні потреби науки – концептуальні дослідження. С. Воркачов зазначає, що такі дослідження ґрунтуються на структурі лексико-семантичних полів, але виходять далеко за їхні межі, враховуючи національно-культурну специфіку та спосіб світосприйняття народу – носія мови [46, с. 22].

Інтенсивний розвиток когнітивної лінгвістики, теоретичне осмислення поняття «концепт» і типології концептів привело дослідників до розуміння того, що основною функцією концепту є структуралізація знань і ментальних явищ у свідомості людини, про що вказують, зокрема, Т. Клоснер та В. Крофт [269, с. 3]. Вироблено розуміння того, що концепти – це одиниці мислення, які за своїм змістом і організацією можуть бути досить різні при збереженні своїх основних функцій. Функції концепту як носія інформації, умістилища інформації в людській пам'яті, замінника багатьох предметів у процесі реалізації думки визначив С. Аскольдов [10], а потім його теорію продовжив Д. Ліхачов, задекларувавши поняття «ідіосфери» [141, с. 151]. Однак дослідники сходяться на думці, що між концептом як ментальною одиницею та словом як мовною одиницею існує беззаперечний зв'язок [141, с. 150]. Тобто, вивчення концепту пов'язане із дослідженнями мовних явищ, і навпаки.

Людмила Лаєнко вважає, що когнітивний підхід до аналізу мови полягає у «виявленні процесів категоризації та концептуалізації, які відображаються у мові у вигляді системи понять» [133, с. 7]. Отже, метод концептуального аналізу використовується для дослідження складних систем понять, у результаті чого отримуємо знання про мовні структури. З лінгвокультурологічної позиції, велика увага приділяється концептуальному аналізу слів як носіїв досвіду попередніх поколінь, культури та менталітету народу. Як стверджує С. Пасечник, «для того щоб визначити роль і місце концепту в національній свідомості, потрібно вивчити в комплексі, або поокремо, етимологію слова-репрезентанта, його лексичну сполучуваність, синтаксичні моделі, семантичні поля, образні асоціації та метафори» [170].

Із зазначеного вище випливає, що мова й мислення як самостійні, але водночас взаємозалежні явища, утворюють діалектичну єдність. У цьому контексті важко не погодитися з позицією Л. Шевченко, що «вербалізація інтелекту нації – це складний комплекс питань про еволюцію мовних форм свідомості та онтологічну й історичну зумовленість простору словесної культури, що формується в категоріях антропологічно зорієнтованої теорії пізнання» [237, с. 3]. Саме тому нам видалося цікавим дослідити вербалізовану частину концептів, пов’язаних із освітньою діяльністю, у етнокультурі носіїв англійської. Адже в лексичній системі мови закодований менталітет нації – її носія.

Концепт став основним об’єктом і предметом лінгвокогнітології та лінгвокультурології, і дуже часто його дослідження перебуває на перетині цих наукових сфер. Очевидно, це є однією з причин неоднозначності у визначенні самого терміна «концепт», довільного його трактування та методики дослідження. Тому кожна наукова розвідка дає її авторові змогу вільно оперувати термінами, апелюючи до авторитетних джерел і трактуючи їх відповідно до завдань дослідження.

Концепт – відносно «молодий» термін у лінгвістиці, він цікавить мовознавців як об’єкт теоретичних, термінознавчих розвідок, і практичних

досліджень (маємо на увазі праці М. Алефіренка, О. Бондаренка, А. Вежбицької, М. Голованівської, В. Дем'янкова, Н. Єсипенко, С. Жаботинської, Ж. Краснобаєвої-Чорної, А. Круза, О. Кубрякової, Л. Лаєнка, Т. Петрик, М. Полюжина, З. Попової, А. Приходько, О. Селіванової, Г. Слишкіна, В. Старко, М. Тернера, Ж. Фоконьє, Дж. Фодора, Є. Чекаревої та ін.). Актуальність концептологічних студій різноаспектних досліджень в Україні засвідчує поява колективної монографії «Концепти і контрасти» (2017 р.) [112].

Одним з лінгвістичних напрямків дослідження природи концепту та груп концептів є теорія когнітивних моделей, у межах якої умовно можна виокремити фреймову семантику, теорію семантичних прототипів (Т. Дірвен, Т. Клоснер, В. Крофт, С. Жаботинська, Л. Талмі, Ч. Філмор), когнітивну граматику (Р. Джекендофф, Р. Ленекер, В. Чейф), концептуальну семантику та вчення про польову модель концепту, концептосистеми, концептосфери (З. Попова А. Приходько, О. Селіванова, Й. Стернін,), когнітивну теорію метафори (М. Джонсон, Дж. Лакофф, М. Чудінов); концепт також позиціонується як об'єкт дослідження лінгвокультурології (С. Воркачов, І. Голубовська, В. Карасик, Ю. Степанов). Однак, зауважимо, що науковці сходяться на думці, що повністю концепт дослідити неможливо (А. Вежбицька, М. Болдирев, В. Карасик, В. Касевич, О. Кубрякова, Д. Ліхачов, З. Попова, Г. Слишкін, Ю. Степанов та ін.), і тому «актуальним постає питання типології концептів та методів їх опису» [94, с. 90; 100, с. 42-44].

У дослідженні, опираючись на лінгвокультурологічний підхід, апелюємо до терміна «концепт», який за С. Воркачовим розуміється як «культурно обрамлений вербалізований смисл, представлений в плані вираження цілим рядом своїх мовних реалізацій, які утворюють певну лексико-семантичну парадигму» [46, с. 30].

Коротко підсумовуючи аналітико-критичний огляд сучасних тенденцій філологічних досліджень, констатуємо, що феномен концептуалізації дійсності з'явився на межі взаємодії лінгвістики, культурології та філософії. Термін

«концепт» досі є предметом дискусій науковців різних галузей. Концепт є своєрідним «провідником» між мовою та свідомістю, який допомагає мові та свідомості проявляти свою справжню природу.

1.2. Концептуальна природа мовної одиниці

На сучасному етапі розвитку мовознавча наука проявляє значний інтерес до теорій коеволюції природи і культури, де визначальною для аргументації є мова в її пізнавальних і цивілізаційних параметрах – мова як мисленнєва форма, мова як інтелектуальна сутність, мова як функція і трансформація свідомості, мова як субстанція культури. Як зазначає відомий український мовознавець В. Русанівський, «кожна мова – це неповторне явище, складова і виразник досягнень уселюдської культури» [200, с. 3]. Якби не ця її особливість, не були б можливі переклади з мови на мову, а отже, таким чином не відбувалося б взаємопроникнення різних культур. У глобальнішому мовно-культурологічному сенсі, мова кожного етносу є складовою частинкою мовної картини світу. Кожна з мов, розвиваючись, має можливість адекватніше відображати Всесвіт.

Факти навколишньої дійсності людина сприймає на рівні свідомого і підсвідомого, тобто на рівні концептуальних категорій, а мова служить засобом їх вираження. Тому в мові, і в семантиці слів зокрема, акумулюються гносеологічні та лінгвістичні характеристики концептів.

Мова є ментально-репрезентаційною системою, оскільки вона кодує в знаковій формі те, що стоїть за її власними межами. Слова та інші мовні одиниці активізують ті сутності, знаковими замінниками яких вони є, – збуджують у людському мозку пов’язані зі собою концепти [5, с. 17; 148, с. 181; 185, с. 132; 206, с. 40; 262, с. 68; 313, с. 202, с. 205].

Слово вивчається на межі низки гуманітарних гілок знань – лінгвістики, літературознавства, логіки, філософії, мистецтвознавства та культурології. Як зазначає С. Жаботинська «номінативна одиниця (слово або словосполучення) характеризується значенням, яке по своїй сутності є суб’єктивним

представленням дійсності, та ментальною інтерпретацією, або когнітивною категорією» [76, с. 7]. Більше того, мовні одиниці, на думку З. Ковечес, як і концепти для номінації яких вони застосовуються, можуть бути універсальними, а можуть нести національно-маркований, специфічний зміст [294, с. 195, с. 206].

Звернення лексики до позамовної дійсності є її суттєвою особливістю, і всебічне дослідження її хтозна чи можливе без урахування цієї специфіки. У словах як номінативних одиницях мови зберігаються певні знання про дійсність, достатні для того, щоб ідентифікувати позначувані словами реальні або ідеальні сутності [48, с. 663; 193, с. 38; 197, с. 88; 229, с. 120; 267, с. 9; 300, с. 30]. Слово як знак реалії одночасно є й одиницею мови. Воно, на думку Д. Шмельова, позначає дещо «поза мовою і в той же час зв'язане певними відносинами з іншими елементами мови» [240, с. 16].

Утверджуючи когнітивну природу мовних явищ і бачачи в ній безпосередній прояв зв'язків зовнішнього світу, пізнавальної діяльності та мови, учені намагаються проникнути в таємниці формування мовних категорій, і тим самим у сутність значення одиниць, що їх називають. У зв'язку з цим виникає глобальне питання про те, як відбувається вибір тих чи інших характеристик, які у своїй сукупності утворюють концепт або прототип, що складає значення мовної одиниці, яка називає той чи інший об'єкт або клас об'єктів, а також питання про те, як організовуються вибрані характеристики в структурі значення. Намагаючись з'ясувати, як працює мова, ми одночасно з'ясовуємо, як ми мислимо та відчуваємо, як відбуваються інші процеси діяльності нашої свідомості (чи підсвідомого), а також як розуміння метафори можна передати іншим. Як підкреслює А. Річардс [196, с. 47], ми мислимо метафорами, а вже через думку вони потрапляють у мову, тобто набувають вербальних форм.

Вирішення проблеми взаємозв'язку думки, мови та реально існуючого світу, на думку А. Левицького надзвичайно важливим для класифікації одиниць номінації. Процес мислення може проходити на основі різних систем мовних

знаків. «Когнітивний погляд на природу та функціонування мови постійно повертає нас до визначення мови як найважливішого засобу спілкування, розмаїтості мовних фактів, проблем співвідношення мови і мислення, знаку і значення. Основною функцією чуттєво сприйнятого знаку є інформативна – передавати інформацію про щось поза знаковою системою» [135, с. 145].

Доведено, що слово як одиниця свідомості співвідноситься не з предметами дійсності безпосередньо, а з уявленнями про ці предмети дійсності [48, с. 466; 221; 241, с. 6]. Кожна людина сприймає, ідентифікує певний предмет з різних боків, але не з усіх однаковою мірою. При тлумаченні значення лінгвісти іноді заходять у глухий кут – коли вибір лексеми тягне за собою той чи інший обов'язковий смисловий компонент, виражати який вони, можливо, зовсім і не збирались [231, с. 37]. Це пояснює розбіжності в описах між словниковими статтями – не як «примхи лексикографів» [233, с. 65-69], а як суб'єктивне сприйняття реалій та спроможність їх описати засобами мови. Межі на шкалі властивостей між окремими ознаками не лише нечіткі й дифузні, вони різними мовними колективами проводяться по-різному. Про неточність, нечіткість або розмитість не лише значення лексичної одиниці, але й її семантичних компонентів, говорять, зокрема, А. Вежбицька, Д. Ґерартс, Г. Степанова, Ч. Філлмор, Д. Шмельов, А. Шрамм та інші [39, с. 292; 219; 231, с. 30; 240; 241; 284, с. 182].

«У словникових визначеннях, – підкреслює Д. Шмельов, – не відображені ознаки, які є спільними для цих значень слова … а ознаки, що об'єднують відповідні значення, не є ані диференційними семантичними ознаками цих слів, ані взагалі конструктивними елементами значень. Отже, це не елементи власне значення слова, а стійкі асоціації, пов'язані з уявленням про явище, позначуване цим словом» [240, с. 193]. Тобто, оперуючи сучасним термінологічним апаратом, – слово не завжди може представляти концепт повною мірою; також, концепти, через семантику слів-вербалізаторів, можуть характеризуватися явищами подібності (синонімія), протиставлення (антонімія), перетину і т.д. Окрім того, можна також говорити про дифузність

меж між самими концептами та про наявність аналогічних семантико-концептуальних відносин.

Услід за С. Шафіковим погоджуємося на детермінацію концепта як «посередника між словом і світом», при цьому слово виступає «матеріальною базою, виразником концепту, і структура семантичних ознак значення слова відображає основу структури концепту» [236, с. 4]. Адже В. Карасик і Г. Слишкін наголошують, що «між концептами як одиницями мисленнєвої діяльності існують зв'язки – за концептуальними ознаками» [96, с. 76]. Вони проглядаються «у мовних значеннях, в одиницях, що об'єктивують концепти в мові, оскільки ці зв'язки в мові є маркованими, тобто можуть бути виявлені та описані лінгвістом» [186, с. 12].

У семантику слова-актуалізатора концепту входить комплекс позамовних знань, що ґрунтуються на відомостях про світ, отриманих у результаті колективного досвіду. Концептуальна основа слова поєднує людське буття і пізнання, концентрує духовний, культурний, соціальний досвід представників етнокультури. Концепт існує у реальній ментальності людини (її свідомості) як сукупність знань та інформації про актуальний або ймовірний стан справ у реальному світі, у контексті емоцій, переживань, асоціацій тощо [95, с. 168; 126, с. 8]. Мовний інструментарій реалізації концептів, зазначає Н. Козько, є багатоаспектний: це і окремі лексеми, і абревіатури, вільні і стійкі/ідіоматичні словосполучення, а також паремії, мікротексти (прислів'я, приказки тощо), і навіть цілі речення і тексти [108, с. 79-80].

Концепт та мовні значення взаємопов'язані діалектично: з одного боку, вони є різними сутностями (концепт – категорія когнітивна, а значення – мовна), а з іншого – передбачають один одного. Повної відповідності між концептом і словом немає. Мовне значення кодує лише частину концептуальної інформації, решта якої адресується психіці у вигляді мисленнєвих образів екстралінгвістичного характеру, тобто в концепті міститься інтралінгвальна та екстралінгвальна інформація, «знання про мову» та «знання в мові» Отже,

концепт і слово перебувають у відношеннях перетину, неповного включення, при якому частина інформації є спільною, а частина відрізняється.

Концептуальний аналіз, на думку О. Кубрякової, постає як пошук тих спільних концептів, що підведені під один знак і визначають буття знаку як відомої когнітивної структури, на відміну від семантичного аналізу, який пов'язаний із з'ясуванням значення слова [127; 128]. Тобто, незважаючи на відсутність абсолютної відповідності між словом і концептом, неоднорідність і складність структури концепту, що містить і невербальну інформацію, образи, загальнолюдські й національні особливості вживання, індивідуально-авторську позицію тощо, вважається, що найкращий доступ до опису й визначення природи концепту, а точніше, його номінативної складової, забезпечує мова [1, с. 12; 46, с.17].

Отже, незважаючи на розмаїття трактувань концепту, методів його дослідження та способів репрезентації, єдиного підходу до розв'язання проблеми концепту не вироблено, відсутнє також його однозначне тлумачення. Тому актуальними залишаються питання структури концепту й можливостей його моделювання, питання про співвідношення концепту зі значенням мовного знака [244, с. 269]. У мовленні вербалізується лише комунікативно релевантна частина концепту, яка не вичерпує всього змісту концепту, а значна частина цього дискретного утворення (іноді – й більша) залишається поза «вербальним кадром» [247, с. 61]. З іншого боку, лінгвістична одиниця представляє концепт у мовній комунікації не повністю, а з допомогою своєї семантики лише транслює низку головних ознак концепту, які є важливими для конкретного повідомлення. Концепт, а точніше його номінативна складова, у всій розмаїтості свого змісту актуалізується множиною мовних засобів, кожен з яких передає певний концептуальний фрагмент [202, с. 187]. Різноманітні засоби (лексичні та фразеологічні одиниці, метафори, синтаксичні моделі тощо), наявні в системі мови, актуалізують ті концепти, які виявляються затребуваними в комунікативному процесі.

1.3. Концептуальні масиви: концептуальні поля, концептосфери

Якщо у лінгвістиці кінця XX століття широко вивчалися лексико-семантичні групи та поля, про що свідчать наукові розвідки таких авторів, як Р. Алімпієва [2], С. Кійко, Ю. Кійко, О. Огуй, [8], Я. Бистров [22], Н. Вердієва [42], О. Гасько [51], О. Гусєва [56], С. Денисова [65], О. Кузнєцова [129], В. Левицький [137-138], В. Петров [176], Т. Рудик [199], О. Скворцов [213], Н. Шубова [242], Г. Щур [243], Ч. Філмор [281]; робився акцент на проблемі значення слова: Ю. Апресян [6-7], Н. Арутюнова [9], Е. Бендикс [17], М. Бірвіш [21], О. Бондарко [35], Л. Васільєв [36-37], У. Вейнрейх [40], В. Вілюман [43], М. Давидов [58], А. Залізняк [80], Ю. Караулов [97-98], Дж. Катц [293], В. Кирилова [104], М. Кронгауз [125], А. Леонтьєв [139], Е. Меднікова [151], А. Мельников [152], Н. Миронова [154], С. Ульман [225], О. Урисон [228], Дж. Фодор [282], то еволюція у цій сфері привела дослідників до польової структури мови мовно-когнітивного напрямку. Маємо на увазі, зокрема, наукові доробки Н. Арутюнової [9], А. Бабушкіна [12], Є. Бартмінського [256], А. Бєлової, [15], М. Болдирєва [31-32], С. Воркачова [45-46], А. Гладкого [52], М. Даньків [60], В. Дем'янкова [61-62], Р. Джекендофа [290; 313], Н. Єсипенко [72], А. Залевської [79], А. Зеленько [82], Р. Зорівчак [87], О. Кагановської [93], В. Карасика [94-95], С. Кацнельсона [102], О. Конькової [111], О. Корнілова [116], Г. Кривенко [122], Є. Кривченко [124], А. Круза, В. Крофта [270], О. Кубрякової [128], Л. Лаєнко [132-134], Л. Ніжегородцевої-Кириченко [159], С. Пінкера [313], З. Попової, Й. Стерніна [188], М. Раєвської [195], Л. Талми [325]. Проте досі дискусійними є питання типології та класифікації концептів, а також їх співвідношення з семантичними компонентами мовних одиниць. Методологічний апарат дослідження концептів також неоднозначний, про що, зокрема, у своїх працях зазначають: О. Атланова [11], М. Болдирєв [33], В. Гайдукова [47], Н. Єсипенко [74], С. Жаботинська [76-78], І. Каштанова [103], М. Ковалюк [106], Л. Ковбасюк [107], Н. Козько [108], О. Копусь [113], Ж. Краснобаєва-Чорна [120], Я. Кривонос [123], О. Круглікова [126], Ю. Лотман [143], О. Мазепова [144], А. Мартинюк [147], Л. Мунтян [156],

В. Ніконова [162-163], І. Новокрещенова [164], Я. Остапчук [168], Н. Плотнікова [179], А. Приходько [192], М. Слободян [214], М. Ярич [248].

На важливості категоризації когнітивних та мовних одиниць наголошують Д. Аберра, Д. Ґерартс, С. Кері, В. Левицький, Р. Ленекер, В. Перебийніс, З. Попова, Е. Рош, В. Старко, Й. Стернин, Дж. Тейлор, С. Шафіков, Г. Щур [138, с. 75; 174, с. 7; 188, с. 20; 217, с. 42; 236, с. 4; 243, с. 58; 251, с. 2; 265, с. 37; 284, с. 192; 300, с. 44; 314, с. 28; 326, с. 255]. Таксономія концептів та їх конгломерація є предметом дослідження відомих мовознавців – С. Воркачева, Т. Клоснера, В. Крофта, З. Попової; А. Приходька [46, с. 31-32; 186, с. 18; 191; 258] та ін.

У своєму міждисциплінарному дослідженні зв’язків різних наук з когнітивістикою К. Собель зазначає, що значним досягненням когнітивістики є формування концептів через категорії та розпізнавання об’єктів категорії за допомогою концептів, які ми створили [318, с. 31]. Учена переконана, що категоризація є настільки фундаментальною функцією, що без її залучення ми не можемо думати – таким чином, її можна вважати базою, на якій ґрунтується пізнання [там же, с. 33].

На думку дослідників, когнітивна лінгвістика сама по собі не забезпечує достатніх методів для класифікації концептів [269, с. 2]. Адже категоризація/класифікація/референція об’єктів повсякденної діяльності є невідільною ні від культури, ні від ментальних асоціацій, ні від мови (як засобу їх вираження). Тому в лінгвокогнітивних дослідженнях залучають інтердисциплінарний досвід таксономії/класифікації (з філософії, психології, антропології, і навіть природничих наук) [251, с. 8].

При дослідженні концептів сфери ОСВІТА в англійській мові основою стала польова модель концепту, яка є продовженням вивчення моделей лексико-семантичних груп з погляду когнітивної лінгвістики та до якої апелюють, серед інших, мовознавці З. Попова, А. Приходько, О. Селіванова, Й. Стернін та ін. [188; 191; 207]. За цієї теорією, концепти об’єднуються у концептуальні поля за спорідненою концептуальною ознакою. А. Приходько,

Є. Чекарева та інші дослідники визначають *концептуальне поле* як стійке угрупування типологічно й семантично однорідних та ієрархічно впорядкованих концептів [191, с. 210; 235, с. 98]. Концептуальне поле має багаторівневу структуру з можливістю виокремлення ядра, центральної зони та периферії. Структурування цих зон визначається когнітивно-семантичним характером інформації, закладеної у номінативну одиницю-актуалізатор концепту. Досліджуючи концепти, Дж. Фодор дійшов висновку, що концептуальні поля, розділені в результаті єдності семантичних і формальних ознак концепту, відображають реальну, смислову або функціональну подібність, не можуть існувати відокремлено одне від одного. Вони характеризуються динамічною структурою і взаємопроникненням [282, с. 27]. Учені також звертають увагу на той факт, що ім'я концепту й назва концептополя можуть збігатися, при цьому вони будуть відрізнятися за обсягом і характером своїх складових. Між окремими концептами, полями концептів та мовною картиною світу існують очевидні корелятивні зв'язки.

Зауважимо, що на етапі моделювання концептів сфери ОСВІТА в англійській мові в концептуальні поля з'ясувалося, що множина концептуальних полів зі спільною концептуальною ознакою може утворювати проміжний пласт когнітивної парадигми – *макроконцептополе*. Зокрема, було виявлено макроконцептополе «Людина в сфері освіти», яке об'єднує мікроконцептополя «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина – носій знань», «Людина з певним соціальним статусом».

Концептуальні поля, у свою чергу, формують концептуальні угрупування вищого порядку – *концептосфери*. У термінологічному визначенні цього поняття спостерігається певний дисонанс. В. Іващенко розглядає її як «сукупність вербально позначених і вербально не позначених, національно маркованих ментальних одиниць (концептів) лінгвокультури як макрофрагментів людської когніції, упорядкованих за принципом системності та організованих на засадах множинності, цілісності, зв'язку і структурованості» [90, с. 48; 91, с. 154]; близькою є позиція С. Воркачова [45,

с. 39], А. Приходька [191, с. 209], Ю. Степанова [219, с. 54], про те, що в одній лінгвокультурі існує лише одна концептосфера як упорядкована сукупність концептів, цілісна інформаційна база етносу. Трактування концептосфери Д. Ліхачовим неоднозначне. З одного боку, мовознавець розглядає її як «концептосферу національної мови, тобто цілого етносу, яка корелює з його історичним досвідом» [141, с. 153]; проте одразу ж вводить поняття «окремого варіанту концептосфери», а також «індивідуальної концептосфери носія мови» [141, с. 152-153]. Є ще й інший підхід, прихильники якого (В. Іващенко, Н. Плотнікова, О. Селіванова, Є. Чекарева) вважають концептосферу репрезентантом певної предметної галузі, фрагмента концептуальної картини світу в межах концептуальної системи окремого народу [90, с. 100; 180, с. 57; 207, с. 261; 235, с. 97]. Із цієї позиції, концептосфера, у певних випадках, може ототожнюватися з концептом [207, с. 261]. Таким чином, опираючись на теоретико-практичний досвід учених-когнітивістів, визначено концептуальний простір, об'єднаний однією преференційною темою, як *концептосферу*, тобто, множину концептуальних полів/концептів, які відображають певний сегмент знань. Результати дослідження свідчать про те, що феномен ОСВІТА займає значущий сегмент суспільно-культурного життя носіїв англійської, набуває різнобічних концептуальних ознак і тому може називатися концептосферою.

Незважаючи на розбіжності у визначенні певних термінів (концепт, концептосфера тощо), лінгвокогнітивісти сходяться на тому, що дослідження поокремих концептів і концептосфер, які вони утворюють, дозволяє не лише зрозуміти й описати метамову культури минулих віків, теперішнього та майбутнього часу, але розібратись у когнітивному процесі формування, існування та узагальнення понять. Концептуальний аналіз уможлює поєднання мовної та культурної семантики слова, розмежованій в прикладній лінгвістиці у зв'язку з поділом на мовну і концептуальну картини світу. Синтез цих двох підходів, як зазначає В. Гайдукова [47], веде до об'єктивного, логічного аналізу концептів у мовній картині світу.

Системний підхід до вивчення концептів викликає необхідність виявлення прихованих закономірностей та глибинних парадигматичних зв'язків між одиницями мови як їх актуалізаторами. М. Полюжин доводить, що семантичний простір мови та концептосфера є однорідними за своєю природою – це ментальні сутності. А. Рудакова доповнює, що мовне значення прикріплене до мовного знака, а концепт як елемент концептосфери з конкретним мовним знаком не пов'язаний. Він може виражатися багатьма мовними знаками, їх сукупністю, а може й не мати відображення в системі мови [182, с. 110; 186, с. 88-89; 198, с. 53]. Проте отримати знання про всю концептосферу тільки завдяки вивченню семантичного простору не можна, оскільки концептосфера набагато об'ємніша від семантичного простору мови. Динаміка розвитку та зміна концептосфери найперше виявляються в мовленнєвій діяльності людини – поява нових номінацій сигналізує про появу нових концептів. Вважається, що лише з часом окремі новації, що виникли в концептосфері, можуть знайти своє вираження в стійких, стандартних мовних засобах, і лише тоді, коли в тому буде комунікативна необхідність [186, с. 80].

Отже, лінгвокогнітологи говорять про особливості моделі окремих концептів та їхніх об'єднань. Різні школи оперують різними методами та підходами щодо дослідження цього культурно-когнітивно-семантичного феномену. Відтак, стикаємося з неоднорідною термінологією, визначеннями, тлумаченнями концепту та концептосфери, з розбіжностями у їх характеристиках. Проте, всі дослідники єдині в тому, що концепт – це складне неоднорідне утворення, яке використовується для опису національної мовної картини світу [194, с. 162]. Концепт об'єднує поняття, яке він об'єктивує, ступінь асоціативних зв'язків цього поняття у свідомості мовців та мовну форму його вираження. Концепт не існує сам по собі. Він як гетерогенне утворення є частиною більш складних ієрархічних моделей. Низка концептів групується в концептополе, концептополя об'єднуються у концептосферу, яка, у свою чергу, репрезентує певну сферу знань у концептуальній системі окремої людини або всього народу.

1.4. Концептуальний і семантичний аспекти лінгвокогнітивних досліджень

Сучасні дослідження, як було зазначено в п. 1.1, передбачають концептуальний аналіз як синтез мовознавчих і культурологічних студій [170; 214, с. 105; 248, с. 345] . У науковій літературі немає єдності у трактуванні терміна «концептуальний аналіз». З одного боку, концептуальний аналіз – це аналіз концепту, з іншого – аналіз за допомогою концептів. Перший підхід, як зазначає О. Селіванова, передбачає дослідження концептуально-семантичних ознак слова, що лежать в основі організації їхньої когнітивної картини [207, с. 382]. Очевидно, що дослідження цього напрямку поєднують структурний, семантичний і концептуальний методи. В. Перебийніс та інші дослідники вважають, що «семантичний аналіз виявляє семантичні компоненти, які сприяють адекватному тлумаченню знака; кінцевою метою концептуального аналізу стає побудова концептуальної моделі певного інформаційного фрагмента. Для цього елементи мають бути особливим чином угруповані, впорядковані та взаємопов'язані» [107, с. 13; 174, с. 17].

Особливістю концептуального аналізу є вибір позамовної реалії як вихідного пункту дослідження. Це спонукає долучати до аналізу всі наявні мовні засоби представлення цієї реалії, тобто концептуальний аналіз виходить за межі одного слова. Якщо, услід за Д. Ґерартсом, розглядати мову як інструмент організації та передачі інформації [284, с. 192], виникає запитання про взаємодію ментальних і мовних чинників щодо номінації об'єктів, явищ, подій, яка відкриває шлях для широкого лінгво-концептуального аналізу. В. Іващенко трактує концептуальний аналіз як «метод лінгвістичного дослідження, що передбачає моделювання концептуальних структур із застосуванням метамови лінгвістики» [90, с. 99].

Розкриття значення одного зі слів стає ланкою, етапом у експлікації реалії [218, с. 36]. Одним з методів концептуального аналізу в сучасних дослідженнях є аналіз семантичного простору слова-імені концепту (носія ключової ознаки), який вербалізує концепт, та його функціонування на різних рівнях мови (у

словникових дефініціях, етимології, семантиці та її контекстному розширенні) [168, с. 45].

У зв'язку із цим акценти робляться на новому, концептуально-семантичному підході, запропонованому З. Поповою та Й Стерніним [188], у основі якого – широкий погляд на слово (або ширше – на мовну одиницю): слово-поняття, слово-концепт, слово – концептуальний конструкт, слово-прототип [1, с. 25; 232, с. 275; 263, с. 3; 275, с. 12; 297, с. 8; 298, с. 2]. Численні дослідження показують, що семантична наповненість слова містить у собі зв'язок між мовною одиницею та об'єктом дійсності таі зумовлена місцем слова не тільки у лексичній системі мови, а у мовній картині світу її носіїв [201, с. 48].

Таким чином, оскільки наше дослідження ґрунтується на виявленні концептів на основі семантичних значень вербалізаторів [169, с. 161], основним підходом буде *семантико-концептуальний*, або *концептуально-семантичний* аналіз (терміни вважаються тотожними) як один із типів концептуального аналізу. Адже концептуальна семантика – це «розділ лінгвоконцептології, який розглядає значення як вербальний корелят смислу» [91, с. 154]. Концептуально-семантичний аналіз дає змогу об'єднувати традиційні лінгвістичні та лінгвостатистичні методи дослідження одиниць мови й коцептуальні методи дослідження ментальних сутностей [8; 15; 20; 31; 45; 51; 52; 53; 66].

У центрі дослідження перебуває польовий спосіб організації концептосфери ОСВІТА в англійській мові з опорою на спільність когнітивної семантики його елементів, за принципом польової організації лексико-семантичних груп, що формуються за спільністю значення. Концептуально-семантичний аналіз передбачає з'ясування поняттєвого елемента концепту, закладеного в семантиці лексеми й зафіксованого у словниковій статті [235, с. 98]. За основу формування концепту береться номінативна одиниця, яка в найбільш повному обсязі виражає задану концептуальну ознаку. Дослідження концептосфери ОСВІТА проводилося на словниковому і текстовому матеріалі,

який подає лише вербально експліковану сторону концепту. Тому доцільно говорити про аналіз не концепту загалом, а лише його номінативної складової.

Семантичний апарат дорослої людини не є вільним від передачі значення через відсилання до об’єктів дійсності, які розглядаються з точки зору їхніх властивостей [9, с. 64; 153, с. 75]. Сьогодні аксіомою є положення про метафоричність людського мислення і, як наслідок, картини світу людини, елементи якої відображені в одиницях мови [300, с. 28-29]. Механізми осмислення світу, що ґрунтуються на метафорі, є спільними для представників одного мовного колективу, і саме завдяки їй відрізняються від таких самих механізмів інших мовних груп.

Мовна одиниця представляє концепт не повністю, а з допомогою своєї семантики лише відображає його ознаки. Фразеологічний стратум мови не менш важливий для опису вербальних актуалізаторів концепту, ніж словниковий, морфологічний чи синтаксичний [55, с. 91]. Картина світу, зафіксована метафорами, передає збережені архаїчні уявлення про світ [54, с. 30]. Отже, для опису концептів доцільно оперувати усіма засобами мови – лексичними та фразеологічними одиницями.

Оскільки багато понять, важливих для людини, або абстрактні, або нечітко визначені в досвіді, виникає необхідність використовувати для їх розуміння інші концепти, що усвідомлюються більш чітко [297, с. 147]. Це приводить до визначення понять концептуальної системи через метафори.

Зближення концепту і метафори відбувається тому, що в самому концепті присутня і логічна, і образна основа. Механізм метафоричного переосмислення ґрунтується на встановленні асоціації та пошуку подібностей. Регулярні асоціації складають основу загальнокультурних концептів і знаходять своє закріплення в мовній системі [164, с. 79]. Відомо, що вибрана для метафоричного переосмислення ознака часто відіграє роль маркера, покликаного бути втіленим у номінації, яка уособлює цю ознаку [44, с. 86; 116, с. 61; 140, с. 59].

У фразеології багато національного, а національне – завжди своєрідне. По суті, фразеологічна підсистема – та ділянка мови, де концентрується уся її специфіка. Історія народу, звичаї, культура, цивілізація, література, навіть погода і спосіб харчування знаходять відображення у фразеології [63-64; 86-87; 130; 257].

Метафора – основа концептуальної інтеграції, «основа для суміщення ментальних просторів» [203, с. 13]. Праці багатьох дослідників (Н. Арутюнової, Є. Бартмінського, А. Вежбицької, С. Денисенко, М. Джонсона, О. Корнилова, О. Селіверстової, Е. Кассирера, Дж. Лакоффа, Б. МакВіннея, А. Річардса та ін.) впевнено доводять, що специфіка національного світосприйняття може відображатися у фактах мови, навіть тих, що перебувають поза межами лексичної семантики. Часто підкреслюється, що метафора створює духовний зв'язок між мовою та її носіями [63, с. 47; 86, с. 85; 101, с. 33; 196, с. 46; 296, с. 23-24]. Адже метафори становлять важливе джерело лінгвокультурної інформації, а їх вміле застосування в авторському мовленні свідчить про мовну культуру представника етносу. Важкодоступні для думки абстрактні об'єкти сполучаються між собою через метафори, роблячи їх самостійними елементами світосприйняття [167, с. 75].

Авторські метафори передають специфічне індивідуальне сприйняття явищ навколишньої дійсності як вияв діяльності «мовної особистості», що зіставляє себе і світ у межах набутого емпіричного та культурного досвіду [57, с. 109]. Вони цікавлять дослідників як різноаспектний об'єкт вивчення, наприклад, індивідуально-авторська метафора у поезії (Д. Дяченко, Н. Дяченко), прозі (О. Ємець, Д. Колесник), як перекладознавча проблема (Я. Кривонос), а також у формуванні світогляду особистості (С. Гуцол).

Учені-лінгвісти все частіше говорять про єдність концептуального простору культурної (національної) спільноти та семантичного простору мови, якою цей етнос послуговується (А. Бабушкин, З. Попова, Ф. Старко, Й. Стернин та інші) [12; 188; 217-218]. Навіть більше, учені зазначають, що концепт пов'язаний не з лексемою, а власне з *лексико-семантичним варіантом*

слова. Різні значення (дефініції) лексеми можуть мати різні концептуальні ознаки, і таким чином одна і та сама мовна одиниця може актуалізувати різні концепти. З іншого боку, лексеми-синоніми можуть набувати спільної концептуально-семантичної ознаки. Саме тому концептуально-семантичний аналіз концептосфери ОСВІТА в англійській мові базується, зокрема, на аналізі лексико-семантичних варіантів лексичних одиниць – вербалізаторів концептуальної ознаки.

Проектування моделі концептосфери ОСВІТА в англійській мові було б неповним без врахування фразеологічного стратуму. Відомо, що концепти відображають досвід окремих людей, а також цілих спільнот; через концепти відбувається ознайомлення людини з певною лінгвокультурою [218, с. 21], а фразеологічні одиниці як специфічні мовні утворення, яким властиві образність і метафоричність, містять так зване приховане знання – tacit knowledge (термін А. Вежбицької). Власне неусвідомлена частина значення є психологічно реальною, виявляється в мові та впливає на мовні процеси [218, с. 22]. На вагоме значення фразеологічних одиниць мови при дослідженні окремого концепту чи цілої концептосфери вказують, зокрема, А. Вежбицька, Й. Дапчева, В. Старко та інші мовознавці.

Досліджуючи концептосферу ОСВІТА в англійській мові, важливим завданням визначаємо виявлення загальнонаціональних та індивідуально-авторських її номінативних складових. Опрацьований словниковий та текстовий матеріал дає можливість розкрити вербалізований зміст концептів сфери ОСВІТА в англійській мові з позицій національно-маркованого й індивідуально-авторського аспектів (а саме – в індивідуальній мовній картині світу Д. Лоджа на основі романів автора) та виявити культурно-специфічну, невербалізовану їх частину.

1.5. Мовна картина світу: національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти

Результатом виникнення когнітивної лінгвістики стало введення у науковий обіг термінів «концепт», «концептуальний аналіз», «концептуальна семантика», «концептуальна картина світу», «мовна картина світу» тощо.

І хоча, як уже зазначалося, немає уніфікованого визначення терміна «концепт», спільним для усіх науковців є визнання його основною одиницею свідомості [247, с. 60]. А оскільки формування концепту здійснюється передусім через індивідуальну діяльність людини [247, с. 61], доцільно розглядати природу концепту в органічному зв'язку із загальнонаціональною та індивідуальною мовними моделями.

Також слід розмежовувати поняття «концептуальна картина світу» та «мовна картина світу». *Концептуальна картина світу* визначається як інформаційна система, що складається зі знань, уявлень, вірувань та є результатом пізнання людиною навколишнього світу, інтерпретації, позначення й утримання у свідомості його властивостей у вигляді системи концептів. *Мовна картина світу* (МКС) – це комплекс мовних засобів, у яких зафіксовано особливості світосприйняття цілим етносом чи окремими його представниками. МКС має безпосередній зв'язок з процесом мислення носія мови. Концептуальна картина світу масштабніша від мовної, оскільки не обмежена мовними засобами інтерпретації, а навпаки – містить і мовну, і позамовну інформацію. Вивчення МКС бере початок від ідей В. фон Гумбольдта про внутрішню форму слова, а також від гіпотези Сепіра-Уорфа про кореляцію між особливостями мови та способом пізнання реальності її носіями [209; 210; 226; 227]. Сьогодні дослідники наголошують на взаємозв'язку концептуальної та мовної картин світу (А. Бєлова, О. Корнилов, О. Огуй). А. Бєлова вибудовує нерозривний ланцюг: концептуальна система етносу – концептуальна картина світу – мовна картина світу [16, с. 18]. Національна концептуальна картина світу відображається у відповідній мовній картині світу, яка, у свою чергу, створюється в процесі номінації, а її ключовим елементом є слово. Саме

мовний образ світу виступає засібом експлікації знань, що створюють концептуальну картину світу. У мовній картині світу знаходять відображення наукові, донаукові та примітивні знання, вона є важливою складовою національної культури. МКС відображає цілісне світосприйняття, а не лише, скажімо, логічні знання, як це робить наукова картина світу [116, с. 20]. МКС виходить далеко за межі об'єктивних реалій, відображаючи категорії, які існують в уяві людини [16, с. 17; 88, с. 6; 116, с. 69; 246, с. 239]. Вивчення МКС – це аналіз номінативної діяльності людини (одиниць лексичного рівня) у рамках когнітивних досліджень.

Концепти як згустки культури (за Ю. Степановим) відображають мовні моделі, тобто, мовні картини світу. І ті, й інші характеризуються багатовекторністю в плані структури та змісту. Одним з варіантів МКС є загальнонаціональні моделі (картини) світу та картини світу кожного окремого представника соціально-етнічної групи [116, с. 4; 219, с. 41]. «Якщо вважати основними конституентами концептуальних картин світу концепти, а основними конституентами мовних картин світу лексичні засоби вираження цих концептів, то відкритим все ще залишається принаймні одне питання – структурування і характер знань, які відображаються в МКС» [16, с. 20]. Отже, згідно з теорією когнітивної лінгвістики, знання представлено у формі концептів, що розуміються як дискретні одиниці колективної свідомості, які відображають предмети реального або ідеального світу та зберігаються в пам'яті носіїв мови у вигляді вербального субстрату. Концепти, матеріалізовані у вигляді номінативних одиниць, включаються в комунікацію та відображаються в НМКС. Будучи стійкими утвореннями, МКС водночас характеризуються певним ступенем динамізму [16, с. 17]. Адже з плином часу значущість тих чи інших концептів як культурогенних факторів може змінюватися, їхній вплив на світогляд етнічного колективу ставати менш вираженим, поступаючись місцем іншим поняттєвим феноменам.

Національна мовна картина світу (НМКС) – це «вербалізована мовним соціумом інтерпретація світовідчуття і світорозуміння етносу, навколишнього

світу та себе самого в цьому світі» [55, с. 6; 188, с. 38]. І. Голубовська зазначає, що різні мовні рівні здатні об'єктивувати різні типи концептуалізації дійсності (рецептивну, поняттєву, емоційну, ціннісну) [55, с. 25].

Когнітивна діяльність «орієнтує людину на побудову власної мовної картини світу, що складає основу для її раціональної та усвідомлюваної поведінки» [115, с. 57]. Концепти акумулюють не лише групові, але й індивідуальні знання про навколишній світ, і реалізуються через усне та письмове мовлення. Зрозуміло, що будь-яка індивідуальна мовотворчість підкоряється законам загальнонаціональної мови, тому письменник актуалізує ті окремі загальномовні значення мовних одиниць, що становлять особливу вагу для нього особисто. Через індивідуально-авторські асоціації відбувається «нашарування індивідуальних смислів на загальномовні (об'єктивно-мовні) значення, шукаючи нові форми (образи), письменник розкриває взаємодію загальномовних та індивідуально-авторських значень у слові» [155, с. 98]. Як зазначає Н. Мочалова, у художньому ідіолекті особливу роль відіграють ті одиниці мови, які передають світосприйняття автора, його ставлення до тих чи інших реалій, або здатні донести його позицію щодо цих реалій. Письменник відбирає із загальномовного фонду засоби, які допомагають йому створити певні образи та передати авторську цільову настанову [155, с. 98]. Науковці зазначають, що у НМКС та ІМКС зберігається лінгвістичний матеріал носіїв мови, який підтверджує національну специфіку світосприйняття [96, с. 75-77; 239, с. 27-29; 260; 262, с. 10-11; 327-328]. Саме тому вони стали об'єктом дослідження мовознавців сучасності [150; 228; 239]. Оскільки доведеним є той факт, що НМКС (які відображають колективну свідомість) не можна розглядати як сумарне ІМКС (як відбитків індивідуального світосприйняття) [219, с. 54], проте ІМКС є інтегральним елементом НМКС, наш експеримент полягає у тому, щоби показати індивідуальну модель концепту ОСВІТА одного з представників носіїв англійської на фоні загальнонаціонального сприйняття цієї категорії дійсності.

Національна мовна картина світу відображає світобачення народу як угрупування людей. Звичайно, у межах НМКС розрізняємо індивідуальне та колективне. Кожна окрема особистість є носієм і творцем спільного етнічного досвіду. Отже, НМКС – матричне, чи мозаїчне, явище, створене з n-ної кількості індивідуальних «картинок». Одним із засобів актуалізації індивідуального світобачення є художній текст як своєрідний «знак, що виражає знання письменника про дійсність через індивідуально-авторську картину світу» [144, с. 158]. Художні тексти, на думку О. Копусь, є своєрідною формою існування культури [113, с. 95; 114, с. 33].

Зазначимо, що дослідження в напрямку корпус-дискурс є важливими для опису, розуміння, інтерпретації лінгвоетнічної рецепції концептів [96, с. 76]. Індивідуально-авторські концепти є предметом дослідження лінгвістів-когнітологів, наприклад, Н. Єсипенко, О. Копусь, Г. Кривенко, Н. Мочалової, В. Ніконової, Т. Петрик, М. Полюжина, О. Пожарицької; реконструкція концептів на матеріалі лексикографічних джерел і текстової вибірки (з творів художньої літератури / публіцистики / фахових текстів) є сферою дослідження О. Дзюбенко, О. Кагановської, М. Ковалюк, С. Крацило, О. Олійник, Я. Остапчук та ін.

Сучасні дослідження мовної картини світу здійснюються у двох напрямах. З одного боку, на підставі системного семантичного аналізу лексики певної мови реконструюється цілісна система уявлень, що відображається в цій мові, незалежно від того, чи є вона специфічною для цієї мови, чи універсальною. З іншого боку, досліджуються окремі «типові для певної мови (лінгвоспецифічні) концепти» [59, с. 11].

Мовна картина світу охоплює як мінімум три компоненти – світ дійсності, світ мислення та світ мови. Нам видається цікавим завданням проаналізувати специфічні лінгвокультурні концепти, опосередковані певними культурно-когнітивними особливостями народу. Лексичні одиниці – їх актуалізатори займають ту сферу мовної картини світу, що пов’язана, з одного боку, зі світом мислення, а з іншого – з власне семантикою мови. Як зазначають

дослідники, ці мовно-ментальні категорії є унікальними для кожної мови і складають її ідіоетнічний та ідіосемантичний компонент [67, с. 42].

Погоджуємося з позицією М. Голованівської [54, с. 30] про те, що картина світу, зафіксована метафорами, відображає збережені архаїчні уявлення про світ. Аби характеризувати різноманітні об'єкти дійсності, у тому числі й абстрактні явища, наші предки персоніфіковували їх. Інструментом вербалізації таких понять, звичайно ж, слугувала метафора. Тому фразеологічний стратум мови не менш важливий для опису вербальних актуалізаторів концепту, ніж словниковий, морфологічний чи синтаксичний [55, с. 91]. Адже внаслідок ототожнення ідеального та реального отримуємо матеріальну метафору.

Варто також зазначити, що мовна картина світу характеризується не лише лексичними репрезентантами, але й їх відсутністю. Таке явище називають лакунарністю, а відсутні елементи – лакунами. Явище лакунарності зумовлює наступну проблему – чи лексична лакуна означає відсутність відповідного концепта у відповідній концептосфері, чи лише мовних засобів його актуалізації. Більш широкий підхід до цієї проблеми, як зазначає Г. Зінченко, «передбачає вивчення лакунарності в контексті мовної картини світу та з точки зору лексикону мовної особистості» [84, с. 3; 85, с. 85] (у нашому випадку – НМКС носіїв англійської та ІМКС Девіда Лоджа).

Дослідники мовних і концептуальних картин світу (Й. Бартмінський, Л. Бентіволі, Н. Дунь; Й. Зінкен, Г. Зінченко, Е. Піанта, Й. Чвілікайте) диференціюють незаповнені мовно-культурно-когнітивні простори залежно від їхніх концептуальних та функціональних ознак. Встановлено, що лакуни можуть аналізуватися при зіставному вивченні мов, а також на інтралінгвальному рівні [258, с. 3; 272, с. 127-128; 342]. Проводячи паралелі між вербальними актуалізаторами концептосфери ОСВІТА у межах загальнонаціональної та індивідуально-авторської парадигм, виділяємо типи лакун [69, с. 138-140; 186, с. 27, с. 61]. Узагальнивши позицію лінгвістів на предмет концептуальної наповненості/ненаповненості (лакунарності)

(Г. Зінченко, Н. Дунь, Н. Пилячик, З. Попової, Й. Стерніна та ін.), визначаємо, що для порівняння концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІНКМ Д. Лоджа доцільно брати до уваги такі типи лакун: лексичні, концептуальні, відносні, описові лакуни та лакуни-метафори.

Під *лексичною лакуною* розуміємо відсутність слова (лексичної одиниці) в одній із порівнюваних концептуальних просторів відносно іншого (у нашому дослідженні, проводячи порівняльний аналіз ІМКС Д. Лоджа та НМКС носіїв англійської (але не навпаки), їх можна ще називати *індивідуальними*, або *суб'єктивними*, лакунами [69, с. 138], проте, щоб уникнути неоднозначностей, використовуємо лише термін *лексична лакуна*). У той же час, *лакуна-метафора* вказує на відсутність фразеологічної одиниці в одній із концептосистем.

Концептуальна лакуна – це відсутність певного концепту в одній із концептосфер, за його наявності в іншій [186, с. 61]. Відсутність концепту, у свою чергу, означає його нерелевантність у певній концептосфері, а отже і відсутність мовних засобів для експлікації такого концепту.

Відносна лакуна – це коли слово або словоформа зафіксована в фонді мови, проте використовується вкрай рідко або майже ніколи. У процесі дослідження було виявлено номінативні конструкти **abecedarian** та **educatee**, які можна вважати відносними лакунами відносно концептосфери ОСВІТА і в загальнонаціональній, і в індивідуально-авторській картині світу.

Описові лакуни можна виявити лише при текстовому аналізі. Адже є концепти, у тому числі в ІМКС Д. Лоджа, які актуалізуються не безпосередньо лексичними або фразеологічними одиницями, а авторськими описами. Очевидно, що в НМКС, де концепти актуалізуються номінативними одиницями, утворюється лакуна відносно ІМКС.

Підсумовуючи опрацьований теоретичний матеріал стосовно кореляції концептів та картин світу, приходимо до таких висновків: народ як носій мови, культури, звичаїв, традицій творить свою специфічну національно-мовну картину світу. Гносеологічна цінність НМКС полягає в тому, що вона розглядається як «база даних» ілюстративного лінгвістичного матеріалу, як

джерело знань про національний характер і менталітет. Мовна картина світу народу – це своєрідна «система матриць», яка відображає у мові національне світосприйняття; вона також є синтезом індивідуальних мовних картин світу представників певної національно-етнічної групи. Не можна нехтувати особистісним суб'єктивним світосприйняттям національно-культурних стереотипів, адже кожна людська особистість – це носій духовно-емоційного досвіду свого етносу. Саме тому, взявши за основу дослідження концептосфери ОСВІТА її вербальні репрезентанти у НМКС, цікаво також «пережити» ці концепти крізь призму окремого представника – носія мови.

1.6. Соціокультурний феномен ОСВІТА в англомовному середовищі

Сфера ОСВІТА загалом є універсальною для усіх етносів, тому в кожній мові присутні лексичні одиниці, які позначають різнопланові концептуальні категорії цього суспільно значущого поняття. Суспільний інтерес до понять, пов'язаних з категоріями процесу набуття та передавання знань, умінь, навичок, обміну та оцінюванням інформації, – тобто, широкого спектру понять, об'єднаних спільним концептуальним знаменником ОСВІТА, є логічним і зрозумілим. Адже поняття, які охоплює концептосфера ОСВІТА дотичні, безпосередньо чи опосередковано, до різних сфер життя та діяльності людини. У кожного знайдуться особисті спогади, асоціації про перший досвід, успіхи та невдачі не лише у шкільному, але і в суспільному, і в професійному житті. Крилаті вислови, як викарбувані аксіоми про те, що життя – це найкраща школа, це постійна праця над собою, обмін інформацією з іншими членами родини та соціуму, існують у кожного народу, в кожній мові (укр. вік живи – вік учись; учитись ніколи не пізно; англ. *live and learn; education is what survives when what has been learned has been forgotten;* лат. *dies diem docet; patriae decori civibus educandis*). Освіта як результат такої діяльності – це засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок, розвиток особистості. Результати можуть бути і реальними – фактична освіченість, рівень знань, властивості особистості, і формальними – наявність атестата, посвідчення, диплома, що

засвідчують факт закінчення навчального закладу, захист дисертації тощо. Освіта – це також канал інформації в інформаційній системі, один із чинників прогресу. Концептуальний феномен ОСВІТА у суспільстві XXI століття займає важливу позицію у соціально-культурному просторі людського буття, адже розвиток особистості є важливим на всіх етапах життєдіяльності людини.

Соціокультурний феномен ОСВІТА став предметом науково-практичних доробок у сфері філософії, педагогіки, соціології, культурології. Праці, здійснені в філософсько-педагогічному напрямі, присвячені аналізу нової ролі освіти у суспільстві, а саме – взаємодії системи освіти як соціального інституту з духовною та культурною сферою, ролі освіти в процесі соціалізації особистості. На соціальній функції освіти наголошують, зокрема, К. Вебер, Дж. Дьюї, Е. Дюркгейм, М. Мангейм, Т. Парсонс, А. Турен, Н. Смелзер, Л. Уорд. Кожен із них розвинув свою концепцію взаємозв'язку освіти та суспільства, проте спільним є визнання такого зв'язку. Наприклад, спільне у поглядах Дж. Дьюї, Н. Смелзера, Л. Уорда є їх визначення освіти як інституалізованого процесу, на основі якого суспільство передає цінності, вміння та знання від однієї людини, групи, спільноти іншим [354]. Т. Парсонс висунув ідею про соціалізацію освіти як інституту, і дослідження шкіл, класів, неформальних груп як елементів соціальної системи. М. Вебер наголошує на користі «інтелектуальності», тобто, накопичених знань і в професійному, і в особистому житті людини. Лінію розвитку «інтелектуальності» розвиває також М. Мангейм, вважає за необхідне формування особливої «інтелектуальної» соціальної групи. Е. Дюркгейм робить акцент на освіті й вихованні як соціально важливих факторах [354].

Для розуміння концептосфери ОСВІТА в мовній картини світу носіїв англійської, необхідно з'ясувати її соціокультурну основу. Як відомо, британська система освіти розвивалась протягом багатьох століть, вона має свої традиції та особливості. Специфікою системи середньої освіти є поділ шкіл за типами та підходами до навчання: державні та приватні, загальні та елітні. Окремо в категорії державних шкіл стоять граматичні школи – *grammar schools*.

Вони дають ґрунтовнішу академічну освіту, ніж звичайні середні школи, і орієнтують своїх випускників на продовження навчання в університетах. До закладів з великими освітніми традиціями належать так звані «паблік скулз» – *public schools* – елітні школи, які функціонують за кошти батьків або спонсорів і є фінансово незалежними від держави. Законом про суспільні школи від 1868 р. такими вважаються школи *Вінчестер, Вестмінстер, Ітон, Рагбі, Харроу, Чартерхауз, Шрусбері* [110, с. 1; 354]. Спершу у *public schools* навчалися тільки хлопчики. Згодом, з кінця XIX ст., з'являються школи для дівчаток. Таким чином, в освіті Великої Британії спостерігається ще одна відмінність – *single-sex schools*, тобто, школи для хлопчиків та школи для дівчаток, які є популярними і на сьогодні, поряд зі звиклими нам «школами мішаногог типу» - *mixed schools*. До закладів вищої освіти Великої Британії належать коледжі, політехнічні інститути та університети. В різні епохи університети будували з різних матеріалів, через що їх називають «кам'яні», «червоноцегляні» та «скляні» університети [190, с. 182]. Наведені приклади засвідчують існування національно-маркованих понять сфери ОСВІТА на фоні універсальних категорій.

ОСВІТА є складним соціальним феноменом, вивченням якого займається багато наук: філософія, педагогіка, культурологія, соціологія, а також лінгвістика. В українських студіях концепт ОСВІТА досліджується як суспільно-дидактична сутність під різними кутами зору (О. Ганаба, О. Копусь, Н. Пасічник, О. Пєшев, О. Сергєєва, Т. Яхонтова, О. Ярова). Концепт ОСВІТА є також об'єктом філософсько-педагогічних розвідок зарубіжних учених (О. Алимової, Т. Андесон, К. Линь, М. Лізама, Р. Хадсон). Як мовний феномен, ОСВІТА цікавить дослідників і з позиції монокультури (Г. Алізаде, І. Анісімова, І. Боднар, Л. Глухова, Н. Костенко, Н. Стефанова, К. Франсес, Р. Хадсон), і в міжкультурному аспекті (А. Бєляєва, Л. Вергун, О. Дзюбенко). Помітний інтерес до дослідження концепту ОСВІТА серед молодих науковців засвідчує актуальність і перспективність таких досліджень з позицій різних дисциплін.

Вивчення експресивних засобів метафоризації навчального процесу набуває популярності серед лінгвістів і педагогів. Останнім часом з'являється багато публікацій у спеціалізованих періодичних виданнях, авторських інтернет-блогах, присвячених освітній метафорі (Annenberg Learner [253]; Learning/Teaching Metaphors [302], Metaphors for Teaching and Learning [254], Metaphors IN / OF Education [309], The Oxford University Press Blog [329]). Деякі автори (С. Воллес, Д. Люк) пропонують інтерактивну комунікацію між учителями, викладачами, щоби постійно розширювати список цих метафор [305; 336; 337]. Скажімо, блог Annenberg Learner [253] зібрав понад 30 метафор на позначення вчителя, серед них, зокрема, «дельфін», «фотограф», «астронавт», «метелик», «навігатор», «туроператор», «диригент» та ін. Кожна метафора має свою психолого-біхевіористичну актуалізацію особи. Зазначимо, що ці метафори не стали об'єктом цього дослідження, оскільки вони є оказіональними і не зафіксовані ані в BNC, ані в текстах Д. Лоджа. Вони можуть стати матеріалом для розширення меж вербального наповнення концептів сфери ОСВІТА, оскільки ця концептосфера є відкритою для подальших досліджень.

Дослідники у сфері психології та нейролінгвістики Дж. Лавлей, Дж. Різ, В. Салліван, П. Томпкінс [298; 324] – галузей, пов'язаних із розвитком когнітивних процесів і формуванням на їх основі мовної картини світу, – також роблять спробу пояснити когнітивну функцію метафори, зокрема, пов'язаної з процесом навчання.

Варто також звернути увагу на кількість сайтів для педагогів – носіїв англійської мови, або ж для викладачів цієї мови, доступні в інтернет-просторі (крім уже зазначених [253; 254; 302; 309; 329]), а саме: Busy Teacher [264], National Educational Union [311], Scholastic Teachables [317], Teacher Planet [327], Top 15 Educational Websites for Teachers [332] тощо, щоб зрозуміти, що ОСВІТА займає важливе місце в англомовному концептуальному просторі.

Висновки до розділу 1

1. Взаємодія гуманітарних і точних наук, яка набула особливої популярності в останній чверті минулого століття, створила поштовх для розвитку нових напрямків лінгвістики, а разом з ними оновився й термінологічний апарат. Наприклад, із царини точних наук у мовознавство увійшли терміни «картина світу», «номінативна густина (концепту)» «поле (концепту)», які асимілювалися до нових – лінгвістичних – викликів. Також у результаті такої взаємодії з'явилися нові методи дослідження мовних явищ: структурний та математичний аналіз, дескриптивна та генеративна лінгвістика, прагматика, функціональна граматика. Зрештою, засади когнітивної, або концептуальної лінгвістики та методи її дослідження також беруть початок з межі перетину низки гуманітарних дисциплін: філософії, психології, логіки, культурології, філології.

2. У лінгвокогнітивних дослідженнях прослідковується інтерес до теорій співіснування мови і культури, де визначальним фактором є мова як форма мислення та трансформація свідомості. Вербальне вираження поняття займає помітне місце в сучасній мовній картині світу. Сучасна лінгвістика зробила значний крок від структурно-системного до когнітивного аналізу мови. Концептуальний аналіз спрямований на системне дослідження знань про світ і є основним способом вивчення мовної картини світу. Концепт трактується як одиниця колективного знання, яка має мовну репрезентацію і характеризується етнокультурною специфікою. Водночас, концепти не існують відокремлено один від одного: між ними існують зв'язки різного ступеня семантико-асоціативної близькості/віддаленості; групи концептів конгломеруються у концептуальні поля, а поля – в ієрархічні утворення вищого рівня – концептосфери. Через свою багатовимірність, концепт може входити в кілька взаємопов'язаних концептуальних полів. Аналіз сукупності полів, встановлення зв'язків між ними дає змогу змоделювати експлікацію концептів.

3. Завдяки внеску багатьох поколінь вибудовується національна картина світу як система уявлень про світ, соціально-культурні цінності.

Індивідуальний представник етносу, або ж певного субкультурного середовища, вибудовує свою індивідуальну картину світу, асимілюючи та асимілюючись із загальнонаціональною. Водночас, національна картина світу є результатом діяльності індивідуальних суб'єктів пізнання. Експлікація системи цінностей, яка існує в уявленні народу, або ж індивіда, відбувається через мовну картину світу – комплекс засобів мови, залучених для інтерпретації релевантних концептів. Мовна картина світу корелює з концептуальною системою – конгломератом концептів, які відображають соціально-культурні цінності етносу. Концептосфера як складова концептуальної системи репрезентує сегмент знань тієї чи іншої сфери. У роботі здійснено аналіз концептосфери ОСВІТА в англійській мові у двох вимірах – національній мовній картині світу носіїв англійської та індивідуальній мовній картині світу Девіда Лоджа як окремого їх представника.

4. Вибрана сфера дослідження – концептуально-семантичний простір сфери ОСВІТА – є однією з найактуальніших проблем у різних дисциплінах – філософії, психології, логіці, гносеології, теології, лінгвістиці. Мовні номінації на позначення різних аспектів дидактичного процесу присутні у вокабулярі будь-якої мови світу. Водночас, семантика потрапляє в поле зору споріднених з лінгвістикою дисциплін – логіки, когнітивістики, культурології та концептології, які так чи інакше апелюють до таких спільних категорій як значення, смисл, поняття, концепт. Таким чином, концептуально-семантичний аналіз охоплює усі рівні мовної системи та цим слугує важливим інструментом у дослідженні та осмисленні представлених у кожній конкретній мові форм мислення. А той факт, що концепти, які формують концептосферу ОСВІТА в англійській мові, репрезентовані лексичними та фразеологічними одиницями, свідчить про те, що ОСВІТА як концептуальний феномен відіграє важливу роль у соціокультурному житті носіїв англійської.

5. Попри низку наукових досліджень, присвячених цьому питанню, феномен ОСВІТА потребує детальнішого вивчення, зокрема і з позиції когнітивістики. ОСВІТА є дискусійним концептом, адже ментальні простори,

які існують у певній культурі чи субкультурі, та їх вербалізатори для різнобічного аналізу дослідниками-лінгвістами.

Розмаїття методів, підходів до вивчення мовно-культурних явищ (концептів), застосування авторських новаторських методик розширює спектр наукових розвідок досліджувати фрагменти дійсності, і з іншого боку, обмінюватися досвідом для подальшої уніфікації цього складного соціокультурного феномену.

Питання, розглянуті в розділі, висвітлені в таких публікаціях автора: [23; 25; 30].

РОЗДІЛ 2
МЕТОДОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ КОНЦЕПТОСФЕРИ ОСВІТА (НАЦІОНАЛЬНО-МАРКОВАНИЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКИЙ АСПЕКТИ)

Вибір методу або методик завжди зумовлений метою, завданнями та матеріалом для аналізу. Виявлення та аналіз номінативних засобів об'єктивації концептів лежить у площині традиційної лінгвістики, зокрема, семантики, а також когнітивної лінгвістики й лінгвокультурології. Концептуальний аналіз лексики тісно пов'язаний з її категоризацією. Кожна категорія має свої власні необхідні розпізнавальні риси [170, с. 46]. Лінгвокогнітивний напрям досліджень передбачає застосування методик, що дозволяють якомога чіткіше представити семантику слова, яке, у свою чергу, вербалізує концепт, актуалізовуючи його в процесі комунікації. Словникові дефініції «вербалізують той чи інший концепт, несуть інформацію про глибинні асоціації, дають змогу здійснити концептуальний аналіз і виявити мовні засоби, якими представлений той чи інший концепт. Компонентний аналіз виділяє мінімальні семантичні складові, а концептуальний аналіз складає прагматичні складові» [125, с. 10-11]. З огляду на це, у дослідженні залучено комплексний міждисциплінарний методологічний апарат. Найбільш актуальним для дослідження польової моделі концептосфери ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти) вважаємо концептуально-семантичний аналіз, який поєднує методи концептуального та структурного аналізу.

2.1. Етапи дослідження номінативної складової концепту

Як зазначають науковці, зокрема, В. Іващенко, Л. Ковбасюк, Ж. Краснобаєва-Чорна, А. Мартинюк, Н. Плотнікова, М. Полюжин, А. Приходько, Н. Романова, В. Старко, Е. Татаринова, С. Сухорольська, О. Федоренко, процес дослідження польової моделі концепту охоплює кілька етапів [90, с. 224; 107, с. 20; 120, с. 43-44; 147, с. 94; 179, с. 165; 180, с. 58; 182,

с. 109; 194, с. 162; 217, с. 43; 218, с. 18; 224, с. 8; 323, с. 220-224]. Таке дослідження також потребує комплексу методичних засобів і прийомів.

Визначено (див. с. 37), що основною одиницею польової концептуально-семантичної моделі є номінативна одиниця. Тому алгоритм дослідження номінативної складової концепту такий: у першу чергу, у словникових дефініціях, за допомогою методу *компонентно-семантичного аналізу*, потрібно виділити семантико-когнітивні ідентифікатори тієї чи іншої концептуальної ознаки. Паралельно застосовується *системний аналіз* класифікації верифікованих словникових і корпусних даних (для національної мовної картини світу), а також *контекстуальні методи (асоціативно-концептуальний аналіз, тематико-класифікаційний аналіз, структурно-фрагментарний аналіз)* верифікації даних (для індивідуально-авторської картини світу), які є базою для побудови польової моделі концепту за допомогою *структурного методу*.

Застосовуючи *описовий (дескриптивний) підхід*, необхідно інвентаризувати та систематизувати вибірку на предмет концепту або групи концептів, які мають культурне значення для вивчення концептосфери народу та визначення її національних особливостей. У нашому дослідженні ключовою семантико-концептуальною одиницею є ОСВІТА та її значення у мовно-культурній картині світу носіїв англійської. Таким чином, визначальною концептуальною ознакою концептосфери ОСВІТА є ***education, or development of knowledge***, яка, виступаючи в ролі компонента у трактуванні номінативних одиниць, може бути виражена різними семантико-концептуальними компонентами – *instruction, development of knowledge, mental/moral/physical power, training, experience*. Одне із першочергових завдань аналізу – виявити домінантну ознаку в структурах значень досліджуваних лексем-вербалізаторів концептосфери ОСВІТА в англійській мові та систематизувати елементи концептуальних угрупувань у межах концептосфери ОСВІТА за часткою участі носіїв понять *instruction, development of knowledge, mental/moral/physical power, training, experience* у їхніх словникових дефініціях. Поняття *development of*

knowledge будемо вважати найбільш узагальнювальним, а тому ідентифікуючим.

Наступний крок – аналіз номінативної складової концепту, який проводиться у такій послідовності:

1) встановлення значень вербального вираження основного концепту, тобто аналіз семантики ключової лексичної одиниці (імені концепту). У нашому випадку – це засоби англійської мови, застосовані для актуалізації концептуальної ознаки *ОСВІТА* (*development of knowledge*), які називаємо *конструктами, вербалізаторами або актуалізаторами концепту*.

2) виділення основних, актуальних і пасивних ознак концепту та відповідно аналіз мовної семантики лексем, що репрезентують ознаки концепту у мові за допомогою *компонентного аналізу*;

3) аналіз синонімічних одиниць, які репрезентують концепт, або опис похідних одиниць, що можуть позначати осіб, якості, дії, стан тощо понять сфери ОСВІТА;

4) побудова номінативного поля концепту з ядром, центром та периферією; об’єднання концептів у концептополя;

5) визначення номінативної густини (питомої ваги) кожного концепту, а також концептуальних полів, відносно концептосфери ОСВІТА;

6) лінгвокультурологічний аналіз концептів сфери ОСВІТА у мовній картині світу носіїв англійської мови.

Така процедура дозволить визначити номінативні поля концептів, які утворюють концептосферу ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований аспект).

Наше дослідження також передбачає аналіз індивідуально-авторського аспекту концептосфери ОСВІТА у МКС носіїв англійської. Тому перед нами також постає завдання дослідити концепти цієї сфери в обраних художніх текстах, а саме – у романах Д. Лоджа. Для цього будемо оперувати *методикою контекстуального аналізу індивідуально-авторських номінацій концепту*.

Процедура інвентаризації та систематизації індивідуально-авторських концептів передбачає такі етапи:

1) дослідження прямого та переносного значення слова, яке репрезентує концепт;

2) виявлення у контексті концептуальних ознак, релевантних концептуальній ознаці *ОСВІТА* (*development of knowledge*) і засобів їх вербалізації;

3) виділення індивідуальних авторських концептів відносно концептосфери ОСВІТА (національно-маркований аспект) в ІМКС Д. Лоджа;

4) побудова номінативного поля концептів сфери ОСВІТА із центром та периферією за алгоритмом, визначеним вище для концептосфери ОСВІТА у НМКС; об’єднання концептів у концептополя;

5) визначення номінативної густини (питомої ваги) кожного концепту, а також концептуальних полів, відносно концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа.

На основі отриманих результатів двох концептуальних просторів ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа проводимо порівняльний наліз окремих концептів і концептосфери загалом з метою виявлення специфічних національно-маркованих та індивідуально-авторських концептуальних ознак сфери ОСВІТА в англійській мові.

2.2. Польове моделювання концептосфери ОСВІТА в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови

Для вирішення багатьох теоретичних і практичних завдань дослідження необхідна вичерпна інвентаризація аналізованого матеріалу. На першому етапі за основу береться положення про можливість виділення групи слів однієї преференційної сфери, об’єднаних між собою певною *концептуальною ознакою* – «актуальною за певних обставин для суб’єкта пізнання ознакою, що є елементарним осмисленням певного фрагмента дійсності» [90, с. 154]. Як уже зазначалося, концептуальна ознака актуалізується через лексико-семантисчний

варіант слова. Таким чином, словникові дефініції дають можливість виявити концептуальні ознаки слів-ідентифікаторів концепту, і на їх основі групувати концепти в ієрархічні утворення вищого порядку – концептуальні поля та концептосферу. Водночас, необхідно визначитя масштаби тієї концептуальної цілісності, яка стане об'єктом дослідницької уваги.

Процес формування концептуальних груп може тривати безконечно, оскільки завжди знайдеться лексема, яка за принципом «ланцюгової реакції» матиме семантико-концептуальну ознаку/ознаки нової концептуальної групи, і т.д. Для завершеності експерименту ми скористалися принципом «мінімального тлумачення» [17, с. 76; 201, с. 28] і «відсіяли» спірні конституенти, які на морфологічному рівні є складними (у тому числі із заперечними префіксами та частками) (*anti-academic*, *no-scholar*) або складеними (*schoolteacher = teacher*) словами і не мають метафоричних характеристик (на відміну від словосполучень на кшталт *in the bud, know nothing*), а відтак не формують окремих концептуальних ознак. Крім того, ідіоматичні звороти, попри просту семантичну будову – абсолютна більшість з них має однозначне словникове трактування – утворюють периферію концепту разом з тими ЛО, питома вага концептуальної ознаки яких (**W**, див. далі с. 68) менша за 0,5. Але, оскільки ідіоми не описують навколишній світ, а швидше інтерпретують його, виражаючи суб'єктивно-емоційне ставлення носія мови до дійсності [55, с. 88], не можемо ставити їх на один щабель із ЛО – безпосередніми номінантами концепту. Таким чином, периферія концептів представлена двома ярусами – номінативними одиницями з прямою та опосередкованою вербалізацією дійсності.

Говорячи про будову концепту, дослідники виділяють ядро, центр і периферію [186; 218]. Ядро – це стандартне значення лексеми; саме дані словників надають можливість описати семний склад концепту, виявити особливості його мовної маніфестації. Периферія охоплює «суб'єктивний досвід, різноманітні прагматичні компоненти значень слова, його конотативні ознаки та концептуально-семантичні зв'язки» [202, с. 188].

Для встановлення ядерних, центральних і периферійних номінативних компонентів концептуальних утворень, одержаний список номінативних одиниць – вербалізаторів концептів сфери ОСВІТА – пропускаємо через фільтр словникових дефініцій, залишаючи в ньому лише ті ЛО, у трактуванні яких зустрічаються ключові для кожного концепту слова-компоненти.

Відомо, що для польової структури необхідне особливе членування, яке вирізняється «зосередженням зв'язків і відносин у центрі та послабленням цих зв'язків на периферії» [243, с. 120]. Максимальна концентрація усіх характерних ознак цього явища в ядрі та наявність некомплектних утворень на периферії дозволяють «вважати ядро центром зосередження ознак і відносин, притаманних лише певній групі (класу)» [135, с. 133]. Водночас, дослідники зауважують, що ядерні поняття відображають глибинні надемоційні зв'язки людини з навколишнім світом, незалежні від рефлексії. Тобто ідеальне перебуває в глибині свідомості, менталітету. Натомість «усвідомлювані уявлення про світ перебувають на нижчому рівні пізнання» [239, с. 31].

Отже, процедура побудови концептосфери полягатиме в наступному. Верифіковані лексичні одиниці на основі своїх семантико-концептуальних ознак групуються у множини – концепти, з яких потім формуються концептополя.

У дослідженні інвентаризація лексичних одиниць проводилася на матеріалі тлумачних словників англійської мови: *Collins English Dictionary* [CED] [352], *Longman Dictionary of Contemporary English* [LDCE] [356], *Oxford Dictionaries (online)* [OD] [361], *New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language* [NWDT] [359], *The Random House Dictionary of the English Language* [RHD] [368]. Для уточнення меж досліджуваного концептуально-семантичного простору було використано один з найбільш авторитетних ідеографічних словників – *Roget's Thesaurus*, а також електронний ресурс *Visual Thesaurus*, що дало можливість окреслити об'єм понять *education / development of knowledge*. Використовувались також дані інших тлумачних, синонімічних і перекладних словників, енциклопедій та інших лексикографічних джерел: *A*

Dictionary of Synonyms and Antonyms [349], *A Dictionary of Synonyms and Synonymous Expressions* [350], *Collins English Dictionary* [352], *Dictionary.com Unabridged – Based on the Random House Unabridged Dictionary* [353], *Longman Dictionaries Online* [357], *New English Dictionary on Historic Principles* [358], *The Consice Oxford Dictionary of Current English* [365], *The New Columbia Encyclopedia* [366], *Online Etymology Dictionary* [360], *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* [355], *The Oxford Thesaurus* [367], *Roget's 21st Century Thesaurus (online)* [363], *Roget's Thesaurus* [364], *Thesaurus of English Words and Phrases* [362], *Англо-русский фразеологический словарь* [345], *Англо-український фразеологічний словник* [346] – загалом 21 позиція. Зіставлення тлумачень у різних словниках дало можливість виявити різні способи декодування семантико-когнітивної інформації. Приклади вживання мовних одиниць для передачі того чи іншого концепту наведені з корпусу англійської мови The British National Corpus. Дані цього корпусу є важливими при порівнянні концептосфери ОСВІТА в загальнонаціональній картині світу носіїв англійської та мовній картині світу представника британської культури Д. Лоджа.

Обчислення питомої ваги значення ***having/lacking development of knowledge*** проводилися на основі середніх числових показників для словників CED, LDCE, OD, NWDT, RHD за формулою, яку запропонованував В. Левицький [136, с. 130]:

$$\mathbf{W} = \frac{(\mathbf{n}+\mathbf{1})-\mathbf{r}}{\mathbf{n}},$$

де **W** – питома вага компонента значення у словниковій дефініції; **n** – число компонентів/рубрик у словниковому тлумаченні; **r** – ранг компонента або рубрики.

Прийнявши за порогові величини від **W = 1** до **W = 0,1** можна провести чітку стратифікацію лексичного складу концептів, поділивши ЛО на три референційні зони:

1) слова з коефіцієнтом W = 1, що складають ядро концепту;

2) слова, з коефіцієнтом від 0,5 до 1, які примикають безпосередньо до ядра і разом з ним становлять центральну частину концепту;

3) слова з коефіцієнтом від 0 до 0,5 які зв'язані з периферійними значеннями слів-ідентифікаторів і формують периферійну частину концепту.

Коефіцієнт питомої ваги семантичного значення лексеми-актуалізатора концептуальної ознаки вказаний в описі номінативних полів концептів у розділі 3. Наприклад, *'lecturer, n (1)'* (див. с. 84) означає, що питома вага значення іменника *lecturer,* а отже й ступінь близькості до концептуальної ознаки, у межах концептуального поля «Людина, яка навчає» дорівнює одиниці, і цей конструкт займає ядерну зону концептуального поля. Коефіцієнт питомої ваги значення дієслова, *to coach*, обчислена за вищенаведеною формулою = 0,64 (*to coach, v (0,64)*, с. 85), тобто, знаходиться на проміжку між коефіцієнтом 0,5 до 1, таким чином цей конструкт формує центральну частину концептополя «Людина, яка навчає». Відповідно, іменник *fellowship* з коефіцієнт питомої ваги релевантної концептуальної ознаки 0,27 (*fellowship, n (0,27)*, с. 85), знаходиться на периферії цього концептуального поля.

Домінантна концептуальна ознака центральних лексем максимально наближена до слів – ідентифікаторів угрупування, вони найчастіше використовують слова-взаємозамінники одне одного, їм притаманна найбільша кількість спільних формул значення. До того ж, більшість із них є або моносемантичні, або складаються з двох-трьох рубрик, а це підвищує ймовірність наближення питомої ваги ідентифікатора до величини W = 1.

Зауважимо, що окремим лексемам-актуалізаторам присвоєний цифровий індикатор (н-д, *fellow1, n, fellow2, n*). Це означає, що поняття *fellow* на семантичному та концептуальному рівні має не одну, а більше концептуальних ознак, і відповідно представляє різні концепти або й різні концептуальні поля.

Однією з особливостей структурної організації семантико-концептуальних груп є наявність у їхніх межах не лише синоніміко-антонімічних підгруп, а й інших об'єднань із спільним концептуально-семантичним компонентом. Очевидно, що такі угрупування об'єднують НО,

пов’язані між собою опосередкованими концептуально-семантичними зв’язками. Такі периферійні зв’язки виступають як своєрідні субститути в певних мовленнєвих актах, обтяжених метафоричними зв’язками. Метафори можуть, у свою чергу, асоціюватися з іншими лексичними мікрогрупами і, таким чином, утворюється своєрідний значеннєвий континуум. Такого роду факти підтверджують тезу про різні типи взаємодії між концептуальними ознаками, відсутність різких, чітко окреслених меж між концептами та їхніми вербалізаторами.

Окрему проблему при визначенні семантичної віддалі становлять слова з негативною конотацією, особливо деривати із заперечними префіксами. Такі лексичні одиниці є, як правило, моносемантичними. Проте не завжди питома вага ідентифікатора, і безпосередньо антоніма дорівнює одиниці. Тому в лексико-семантичній парадигмі такі слова будуть займати позицію, ідентичну зі словом що має протилежне значення. Наприклад, лексема *education*, яка репрезентує КО *можливість отримання освіти*, є полісемантичною, має в різних словниках до 5-ти значень, тобто може репрезентувати різні концептуальні групи з різною питомою вагою. Протилежна ознака – *ненадання/відсутність освіти* – репрезентується дериваційним антонімом *ineducation*, який має моносемантичну структуру. Проте в різних концептуальних групах ця лексема репрезентує відсутність ознаки з такою ж питомою вагою, що й *education*. Таким чином, парадигма значень полісемного слова передбачає асоціацію цього слова з різними реаліями за відповідними концептуальними ознаками.

Зрозуміло, що слово, позначаючи явище/предмет, передає його зв’язки та відносини в динамічному цілому, в історичній дійсності. Воно відображає розуміння «частинки дійсності» (за О. Бондарко) та співвідношення з іншими елементами реальності. Смислові межі слова можуть бути дуже широкими, розмитими, а іноді й не зовсім визначеними [35, с. 55].

Концептуально-семантичний зв’язок передбачає такі явища – тотожність (синонімія), відношення включення (гіпонімія-гіперонімія), перетину

(еквонімія), а також явище дуалізму концептуально-семантичного компонента (енантіосемія), що виявлені при дослідженні концептосфери ОСВІТА в англійській мові.

Для зручності опису структурно-польової моделі феномену ОСВІТА в МКС носіїв англійської оперуємо термінами: концептосфера ОСВІТА, яка складається із концептополів «Людина в сфері освіти», «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об'єкт», «Освіта як абстрактне поняття». Кожне концептополе складається з множини концептів, наповнених лексичними актуалізаторами.

Отже, ідентифіковано мовно-культурні одиниці (концепти), які об'єднуються у складніші утворення зі спільними характеристиками (поля концептів) і входять в одну мовно-когнітивно-культурну парадигму – концептосферу ОСВІТА у мовній картині світу носіїв англійської (національно-маркований аспект). Цим укотре підтверджується ефективність синтезу лінгвістичних і культурно-когнітивних методів дослідження.

2.3. Польове моделювання концептосфери ОСВІТА в індивідуальній мовній картині світу Девіда Лоджа

Серед дослідників-концептологів побутує думка, що об'єктивну модель концепту можна досягти, проаналізувавши текстову площину [238, с. 174]. Як зазначає Л. Шевченко, «концепти, активно задіяні в процесах комунікації, когнітивних процесах людини і суспільства, можна розцінювати як складну організовану сутність, що дає змогу використовувати їх для аналізу великих мовних масивів» [там же]. Ця сфера цікавить науковців і вже здійснено певні дослідження корпусу та тексту з позиції лінгвоконцептології, результатами яких можна оперувати.

Для семантико-концептуального аналізу номінативної складової концептів сфери ОСВІТА в індивідуально-авторській картині світу Д. Лоджа за основу взято виявлену польову модель концептів сфери ОСВІТА загально-національної картини світу.

Інвентаризація авторських концептів проводилася на основі текстів 11-ти романів *«The British Museum Is Falling Down»* [369], :*«Changing Places. A Tale of Two Campuses»* [370], *«Deaf Sentence»* [371], *«Ginger, You're Barmy»* [372], *«How Far Can You Go?»* [373], *«Nice Work»* [375], *«Out of the Shelter»* [376], *«Paradise News»* [377], *«Small World»* [378], *«Therapy»* [379], *«Thinks»* [380] і повісті *«Home Truths»* [374] непересічного англійського науковця та письменника Д. Лоджа. Вибір текстового матеріалу зумовлений кількома факторами, зокрема, багатоаспектністю соціокультурного феномену ОСВІТА у художньому дискурсі автора та власним науково-педагогічним досвідом Д. Лоджа.

Як зазначає О. Копусь, когнітивно-концептуальний підхід до аналізу художнього твору «дає змогу дослідити когнітивні ознаки лінгво-культурних концептів, розкрити роль і значення художнього контексту в моделюванні структури концепту» [115, с. 57].

Методом текстового аналізу виявлено ключові номінативні та концептуальні одиниці – репрезентанти концептуальної ознаки *development of knowledge* з урахуванням особливостей змістового наповнення тексту.

На думку дослідників, «своєрідність відбору мовно-виражальних авторських засобів передбачає, перш за все, пошук індивідуального в зіставленні із загальним, розмежуванні характеристик загальномовного континууму та індивідуально-авторського світобачення» [155, с. 98]. Виокремлення ключових лінгвоконцептуальних одиниць, інтерпретація семантичного простору художнього твору посідають важливе місце в моделюванні концептосфери автора [10, с. 34; 115, с. 58].

Наступним етапом стало формування ієрархічної моделі концептуального простору ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа. Як уже зазначалось, на основі польової моделі концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської (тобто, на основі словникових тлумачень вербалізаторів концептів) виявлені номінативні одиниці групуються у концепти, які у свою чергу входять у концептуальні поля концептосфери ОСВІТА. Якщо конструкти НМКС, виявлені шляхом вибірки із

національного корпусу та ієрарховані на основі показника питомої ваги (W) семантико-концептуальної ознаки релевантної ЛО, можна характеризувати як ядерні, центральні та периферійні, то актуалізатори індивідуальної мовної картини світу неможливо проіндексувати таким самим способом. Тому аналізуємо їх за двома характеристиками: ядерні та периферійні. Основною відмінністю внутрішньої будови концептів індивідуально-авторської картини світу від національно-маркованої є виділення двох концептуальних зон (за В. Ніконовою) – ядра та периферії, а не трьох. Вербалізатори центральної зони авторського концептуального поля, зазначає дослідниця, є «ближчими за все до понять, поданих у словникових тлумаченнях певної лексеми» [32, с. 26; 161]. Тому лексичні одиниці (іменники, прикметники, дієслова) формують центральну зону концептів ІМКС Д. Лоджа; натомість метафори, через які автор виявляє власне ставлення до різноманітних явищ, формують периферію концептуальних полів сфери ОСВІТА в індивідуально-авторській картині світу.

Таким чином встановлено, що концептосфера ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа складається із концептополів «Людина в сфері освіти», «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об’єкт», «Освіта як абстрактне поняття». Кожне концептуальне поле складається з множини концептів, наповнених лексичними актуалізаторами. Імена концептів та концептополів збігаються із НМКС носіїв англійської, проте внутрішня будова концептів дещо відрізняється у цих двох концептуальних вимірах.

Наступним кроком стане проведення порівняльного аналізу концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа, виявлення спільних і відмінних характеристик концептів цієї сфери з позиції національно-маркованого та індивідуально-авторського аспектів.

2.4. Номінативне поле концептосфери ОСВІТА

Концептуальне поле розглядаємо як множину мовних одиниць, які згруповані навколо ключової ознаки і формують один з аспектів концептуального змісту [238, с. 178]. Таким чином, концептуальне поле

об'єктивує номінативні одиниці (у нашому дослідженні – лексичні та фразеологічні), які формують картину світу носіїв мови – і всієї групи, і окремих представників. Концептуальне поле, як будь-яке інше, має ієрархічну модель, складається з ядра, центру та периферії, а лексичні одиниці залишаються на сьогодні основним джерелом об'єктивації концептосфери. Дослідники (М. Даньків, Я. Остапчук, Н. Плотнікова, А. Приходько, М. Слободян) називають його також інтерпретаційним полем або номінативним полем концепту.

Концепти об'єктивуються за допомогою мовних засобів, які утворюють номінативне поле концепту. Необхідність визначення номінативного поля концепту обговорюється у працях багатьох лінгвістів-концептологів (О. Балашова, С. Жаботинська, В. Карасик, О. Кондратенко, Н. Плотнікова, З. Попова, Г. Слишкін, Й. Стернін та ін.). Для цього застосуємо *метод лінгвістичного опису*, який передбачає інвентаризацію, систематизацію, класифікацію та інтерпретацію структурних, семантичних і функціональних властивостей мовних одиниць – вербалізаторів концепту [99; 107; 119, с. 12].

Опираємося на визначення низки лінгвістів *номінативного поля концепту* як сукупності мовних засобів, які ілюструють, уточнюють, розвивають його зміст [60, с. 88; 179, с. 167; 186, с. 66]. Номінативне поле концепту будується на основі лексичних одиниць – актуалізаторів концепту й може охоплювати всі частини мови. Власне, така його властивість є одним із параметрів, який відрізняє номінативне поле концепту від лексико-семантичного поля. Номінативне поле концепту містить і прямі номінації концепту (ядро і центр), і номінації окремих ознак концепту (периферія). Заданим параметрам для опису концептів концептосфери ОСВІТА (і в національно-маркованому, і в індивідуально-авторському аспектах) та побудови їхнього номінативного поля відповідають іменники, прикметники, дієслова – лексичні одиниці, а також фразеологічні одиниці. Іменники відіграють номінативну роль на позначення осіб, предметів, явищ тощо, залучених до навчального процесу; прикметники передають оцінювальну характеристику понять сфери освіти; дієслова

характеризують особу/предмет за дією, функцією, яку вони виконують у сфері ОСВІТА. Фразеологічні одиниці дають нам уявлення про образно-асоціативне сприйняття поняття передавання-отримання знань, інформації в англійській мові її носіями.

Отже, номінативне поле концепту – це сукупність вербальних засобів, які виражають релевантні концептуальні ознаки [180, с. 58; 186, с. 66] (термін «концептуальна ознака» за В. Іващенко уточнено раніше, с. 64). Безпосередні номінації концептів утворюють ядерну та центральну частину концепту або концептополя, а периферійні номінації, називаючи окремі ознаки концептуального угрупування, лише частково розкривають його зміст.

Побудова номінативного поля концепту передбачає встановлення та опис сукупності значень мовних засобів, що номінують концепт і його окремі ознаки. У номінативне поле концепту входять його прямі номінації (ключове слово та його синоніми), номінації різновидів денотата концепту, асоціативне поле ключового слова-репрезентанта концепту (виражають ознаки, які зарахуємо до ядерно-центрального ярусу концепту), а також стійкі словосполучення, фразеологічні одиниці, метафори (ці НО представляють периферію концепту) [214, с. 109].

Отже, побудова номінативних полів концептосфери ОСВІТА здійснювалась на основі даних лексикографічних джерел (національно-маркований аспект) і художніх текстів авторства Д. Лоджа (індивідуально-авторський аспект). Застосовуючи *компонентний* та *дескриптивний аналіз* словникових дефініцій, виявляємо основні та другорядні концептуальні ознаки, за допомогою яких концепти конгломеруються у концептуальні угрупування (концептосферу, концептополе). Кожен концепт актуалізується одиницями мови, для ідентифікації яких визначальним є ім’я концепту.

2.5. Номінативна густина концептосфери ОСВІТА

У мовній картині кожного народу окремі фрагменти дійсності концептуалізуються з різним ступенем насиченості, залежно від актуальності

або навіть відсутності тієї чи іншої реалії у менталітеті носіїв мови. Тому, проводячи семантико-концептуальний аналіз понятійних категорій, маємо справу з нерівномірним розподілом концептів, які їх характеризують. [13, с. 93; 94, с. 91; 182; 183]. Для того, щоби порівняти концепти за ступенем їхньої лексичної наповненості, слід визначити їхню номінативну густину. Цей термін перейшов із царини фізики, де густина тіла визначається як відношення маси тіла до його об'єму [347, с. 115]. Слід зазначити, що англійському терміну *density* відповідають в українській мові два слова – *густина* та *щільність*, які, зважаючи на їхнє визначення і в тлумачних, і в галузевих словниках, можуть ототожнюватися щодо номінативної густини, або щільності, концепту (*lexical density*). Щоб уникнути двозначності, надалі будемо вживати термін *номінативна густина концепту*. За визначенням Г. Слишкіна, номінативна густина концепту – це «деталізація позначуваного фрагменту дійсності, кількість варіантів і смислових відтінків його позначення» [215, с. 6]. Адже концепт репрезентується не лише словами, а й словотвірними гніздами базової лексеми, семантичним наповненням і дериваційними зв'язками мовних одиниць, їхньою частотністю та сполучуваністю. Опираючись на результати дослідження О. Кондратенко та Н. Плотнікової, пропонуємо визначати номінативну густину концепту у відсотковому відношенні за формулою: $Q_{nd} = (NF_{mcs}: NF_c)$ x 100%, де Q_{nd} – коефіцієнт номінативної густини концепту, NF_{mcs}, – загальна кількість одиниць номінативного поля концептосфери ОСВІТИ, NF_c – кількість одиниць номінативного поля окремого концепту [180, с. 58]. Показник номінативної густини концепту можна також вважати *питомою вагою* концепту у складі концептосфери.

Аналізуючи корпус сучасної англійської мови за ключовим поняттям ОСВІТА, було верифіковано 471-ну номінативну одиницю, які актуалізують концептуальну ознаку ОСВІТА в НМКС носіїв англійської, в тому числі 121 фразеологічна одиниця.

За аналогічною процедурою, аналізуючи тексти художніх творів Д. Лоджа (11 романів та одну повість), виявлено 371 номінативну одиницю із

концептуальною ознакою ОСВІТА. Модель концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа структурно збігається з моделлю концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської (див. Додатки А; Б; Г).

Отже, за результатами верифікації лексичних одиниць, ми одержали загальне число конституентів концептосфери ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти), а також кількісні величини кожного з концептополів і концептів, які їх актуалізують. Запропонувавши формулу *визначення номінативної густини концепту/ концептополя*

$$\boldsymbol{Qnd = \frac{n}{N} \cdot 100\%},$$

де **n** – кількість конституентів концепту, а **N** – загальна кількість конституентів концептосфери, обчислюємо питому вагу концептів у складі концептополів і концептосфери ОСВІТА загалом. Наприклад, концепт БУДІВЛЯ (як ФІЗИЧНИЙ ОБ'ЄКТ) налічує 12 лексем. Номінативну густину концепту БУДІВЛЯ визначаємо так: Q_{nd} = (12 : 467) x 100%, Q_{nd} = 3,2%. Значить, поняття БУДІВЛЯ (як ФІЗИЧНИЙ ОБ'ЄКТ) займає майже 3,2% питомої ваги концептосфери ОСВІТА.

У такий спосіб обчислено номінативну густину кожного з концептів у складі концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа. Порівняльний аналіз індивідуальних і загальнонаціональних концептів виявив різну номінативну наповненість однойменних концептів досліджуваних семантико-концептуальних просторів.

Модель концептосфери ОСВІТА показана в Додатку А; питому вагу концептів та концептуальних полів наведено у Додатках Б; В; Г.

Висновки до розділу 2

Із узагальненого теоретико-метолологічного матеріалу, викладеного у розділі 2, приходимо до таких висновків:

1. Опираючись на досвід польового аналізу в лінгвістиці та на сучасні тенденції концептуального аналізу як такого, що виник на основі лексико-семантичного, групуємо мовні одиниці в концепти та концептополя, які, у свою чергу, теж об'єднуються навколо ключової концептуальної ознаки – ОСВІТА (*development of knowledge*), яке задає ім'я досліджуваній концептосфері. Під терміном «концептосфера» маємо на увазі певну множину концептів/ концептуальних полів, зв'язаних між собою мовно-культурними відношеннями та об'єднаних узагальненою концептуальною ознакою ОСВІТА (*development of knowledge*).

Кожен з етапів аналізу концепту має важливе значення для вивчення цього феномену. Наприклад: аналіз мовної семантики ключового концепту передбачає вивчення його етимології (що підтверджує чи заперечує стійкість відповідних концептуальних зв'язків) та історичного нашарування концепту. Виокремлення ознак концепту допомагає виявити просторові характеристики концепту, дослідити специфіку відповідного типу простору порівняно з іншими, описати сприйняття людиною того чи іншого концепту.

2. Опираючись на базові засади лінгвоконцептуальної теорії та методики дослідження концептів і концептосфер, був вироблений алгоритм опису та групування концептів сфери ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти). Аналіз концепту або концептосфери передбачає застосування комплексу лінгвістичних і нелінгвістичних методів, прийомів, методик. Зокрема, застосований лінгвоконцептуальний методологічний апарат доводить наступне:

- *Загальнонаукові методи* (*описовий, дедуктивно-індуктивний)* дають можливість провести інвентаризацію, класифікацію, інтерпретацію семантико-концептуальних властивостей досліджуваних мовних одиниць-вербалізаторів концептів сфери ОСВІТА в англійській мові;
- За допомогою методу *концептуального аналізу* можна з'ясувати когнітивні ознаки концептів – структурних компонентів концептосфери ОСВІТА;

- *Спеціальні лінгвістичні методи і прийоми* застосовуються для з'ясування різноманітних явищ, необхідних для дослідження концептосфери (наприклад, *метод семантичної ідентифікації* – для визначення приналежності ЛО та ФО до номінативного поля концептосфери ОСВІТА; *компонентний аналіз* – для виявлення компонентів значення у семантичній структурі ЛО та ФО на позначення концептів сфери ОСВІТА; *методика польового моделювання* – для розкриття ядерно-периферійної організації концептів сфери ОСВІТА; *порівняльний аналіз* – для встановлення закономірностей і відмінностей в об'єктивації концептів сфери ОСВІТА в загальнонаціональній (НМКС) та індивідуально-авторській (ІМКС) картинах світу носіїв англійської мови.
- Застосування *лексикометричних* і *статистичних методів* дає можливість виявити і встановити кількісно-якісні характеристики ядерних, центральних і периферійних зон, а також визначити номінативну густину (Qnd) концептів і концептополів у складі концептосфери ОСВІТА в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти). Користуючись цими даними, можна графічно відобразити лексичне наповнення концептуальних полів. Таким чином, у дослідженні стикаємося із трансформацією і математичних, і фізичних методів, а також залученням термінів цих дисциплін у сферу лінгвістики.

3. Основними постулатами теорії поля є системність, структурність і множинність, ієрархічні зв'язки між конституентами. Концептуальні утворення формуються за такими самими принципами, отже, можна говорити про польову організацію концептів. Як будь-яке інше поле, концептуальне поле має ядро, центр і периферію. Номінативні одиниці залишаються сьогодні основним джерелом об'єктивації концептів.

Питання, розглянуті у розділі, висвітлені в публікації автора [28].

РОЗДІЛ 3
ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТОСФЕРИ ОСВІТА В НАЦІОНАЛЬНО-МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дослідження, що проводяться в рамках когнітивної наукової парадигми, виявляють одну дуже важливу закономірність, яка лежить в основі процесів сприйняття і опрацювання інформації: онтологічне протиріччя когнітивної діяльності мовної особистості підказує поєднання структурно орієнтованого і власне інтерпретативного підходу до аналізу мовних фактів, інакше кажучи, вказує на необхідність «синтезу» методів когнітивістики, лексикології, семіотики [121, с. 16-17].

У розділі 1 (с. 39) зазначалось, що серед різних підходів до вивчення концепту було вибрано польову модель дослідження номінативної складової концепту. Таким чином ідентифіковано угрупування лексичних одиниць (концептів), які об’єднуються у складніші утворення зі спільними характеристиками (поля концептів) та входять в одну мовно-когнітивно-культурну парадигму (концептосферу).

Структурна модель концептів і концептополів не є однорідною, тому неправильно було б зводити її до якоїсь єдиної формули. Дослідження показує, що характеризувати концепти доцільно за індивідуальними моделями, залежно від широти та специфіки їх представлення у мовно-когнітивній картині народу. Спільними елементами залишаються ієрархічна будова та польова структура. Концептосфера ОСВІТА у мовній картині світу носіїв англійської охоплює такі концептополя: «Людина в сфері освіти», «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об’єкт», «Освіта як абстрактне поняття». Ім’я концептополя є визначальним для вибору його складових. Кожне концептополе презентує група концептів, об’єднаних спільними семантико-когнітивними ознаками.

На підтвердження позиції вчених-когнітивістів [16, с. 20; 186, с. 88-89; 198, с. 53] про те, що концептосфера «візуалізується» через семантичний простір мови, наведемо один із численних фактів, виявлених при дослідженні концептів сфери ОСВІТА в англійській мовній картині світу. Наприклад, семантико-концептуальний конструкт *campus* у семантичному просторі – територія або будівля навчального закладу, переважно університету чи коледжу [353; 356; 360]. У когнітивному просторі це певний фізичний об'єкт, концептуально релевантний із поняттям освіти.

Проаналізований матеріал дає можливість розкрити вербалізований зміст концепту ОСВІТА в англійській мові, а також зрозуміти культурно-специфічну, невербалізовану його частину.

3.1. Макроконцептуальне поле «Людина в сфері освіти» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови

Людина є ключовим поняттям для концепту ОСВІТА. Про це свідчать результати кількісного аналізу, які показують, що чисельність лексичних актуалізаторів релевантного концептополя на порядок більша від інших концептуальних угрупувань. Людина безпосередньо чи опосередковано дотична до сфери освіти і має багатовекторні асоціативно-когнітивні характеристики, об'єднані в концептополе «Людина в сфері освіти». Це концептуальне поле, на відміну від інших полів концептосфери ОСВІТА, не є монолітним. Воно складається з підмножини полів «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина – носій знань», «Людина з певним соціальним статусом». Для зручної диференціації та встановлення семантико-когнітивних опозицій з іншими елементами концептосфери, угрупуванню «Людина в сфері освіти» присвоєно таксон макроконцептополя, а його підмножинам – мікроконцептополів.

Розглянемо лексичну наповненість макроконцептополя «Людина в сфері освіти». Зауважимо, що воно характеризується великою сконцентрованістю ядерних понять. Лексичні одиниці – актуалізатори концептуальної ознаки

людина в сфері освіти є або моносемними, або сукупність їхніх сем зводиться до спільного родового поняття ‘член суспільства, який бере активну участь у освітньому процесі’.

Для того, щоб показати ядерно-периферійну стратифікацію макроконцептополя «Людина в сфері освіти», скористаємося теорією польової будови концепту, за аналогією лексико-семантичних полів, запропонованою Й. Стерніним. та З. Поповою, і впровадженою іншими дослідниками (С. Жаботинською, О. Кондратенко Л. Ніжегородцевою-Кириченко, Н. Плотніковою, Н. Пилячик, А. Приходьком, В. Старком) згідно якої концепт, або поле концепту, є багаторівневим утворенням із центральною частиною (ядро і центр) та периферією (яка в свою чергу може поділятися на ближню і дальню периферійні зони) [76-78; 159; 178; 180; 188; 191; 217-218].

Провівши верифікацію словникових дефініцій, встановлюємо ядерні, центральні та периферійні конституенти концептополя «Людина в сфері освіти».

Таким чином виявлено 205 конструктів, а це понад 40 % кількісного лексичного складу номінативного поля концептосфери ОСВІТА слугують для номінації концептуального поняття «Людина в сфері освіти». З них 66 ядерних лексем (12,8% від загальної кількості верифікованих одиниць), 59 лексем (11,6 %) – центральні, лише 10 лексем – з питомою вагою домінантного компонента W менше 0,5 (2 % номінативної густини концептосфери). Ще 70 конструктів – фразеологічні одиниці, які займають зону дальньої периферії. Високий ступінь сконцентрованості концептуальних понять (тобто, їх номінативної густини) у центрі та ядрі концептуального поля свідчить про першочергову рангову номінацію концептуальних понять на позначення учасника освітянського процесу в лексичних засобах англійської мови. Така статистика також вказує на вагому соціальну та культурну роль, відведену освітянинові для виховання майбутніх поколінь, і одночасно на високий ступінь антропоцентризму у сприйнятті та формуванні понять сфери ОСВІТА носіями мови.

Слід зазначити, що ЛО *savant*, завдяки різновекторній парадигмі значень, змогла увійти і до ядра, і до центральної частини концептуального поля.

Розглянемо структурну модель концептуального поля «Людина в сфері освіти». Як уже зазначалось, на людину як учасника процесу навчання покладено багато відповідальності та зобов'язань, тому виділяємо чотири субконцептополя, залежно від функції, яку особа виконує у сфері освіти: «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина – носій знань», «Людина з певним соціальним статусом».

Якщо говорити про роль і місце особистості в навчальному процесі, то перш за все маємо на увазі відносини *вчитель – учень* у широкому сенсі цих понять. На концептуальному рівні виділяємо два основні опозиційні угрупування: «Людина, яка навчає» і «Людина, яка навчається» кожне з яких характеризується специфічними концептуальними ознаками. Також у окремі категоріальні групи виділяються поняття, для яких спільними є ознаки «Людина – носій знань» і «Людина з певним соціальним статусом». Адже вони охоплюють широкий спектр характеристик, притаманних «Людина в сфері освіти» загалом. Конструкти концептуальних полів «Людина – носій знань» і «Людина з певним соціальним статусом» перебувають у складних семантичних відносинах протиставлення, перетину, доповнення відносно концептуального поля «Людина, яка навчає» та концептуального поля «Людина, яка навчається».

Таким чином, визначивши лінгво-концептуальні ознаки-ідентифікатори та об'єднавши за ними лексеми, отримуємо релевантні мікроконцептополя концептосфери ОСВІТА в англійській мові. Розглянемо детально будову кожного з них.

3.1.1. Мікроконцептуальне поле «Людина, яка навчає» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови. Сучасні дослідження у сфері когнітивної лінгвістики доводять, що концептуальне поле – це угрупування концептів за спільною концептуальною ознакою, проте з різними типами внутрішньоконцептуальних і міжконцептуальних зв'язків [30, с. 17]. Виходячи з цього, а також за

результатами семантико-статистичного аналізу номінативної складової досліджуваної концептосфери, було визначено концепти, які формують мікроконцептополе «Людина, яка навчає»: ЛЮДИНА, ЯКА ДОТРИМУЄТЬСЯ ПРАВИЛ; ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУРСОМ; ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІННЯ; ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ; ЛЮДИНА, ЯКА ТВОРИТЬ НАУКУ.

Номінативне наповнення цього поля, за ступенем близькості чи віддаленості концептуальної ознаки, виглядає таким чином (обчислення коефіцієнта, яким позначено тут і далі у розділі 3 питому вагу семантико-концептуальної ознаки, пояснено у розділі 2, с. 68).

Ядерні поняття представлені переважно іменниками, що позначають вчене звання або посаду *academic, n (1), academician, n (1), disciplinarian, n (1), educator, n (1), head, n (1), instructor, n (1), lecturer1, n (1), lectureship, n (1), mentor, n (1), pedagogue / pedagog, n (1), pedant, n (1), professor, n (1), professorate, n (1), professorship, n (1), scientist, n (1), teacher1, n (1), teacher2, n (1), trainer, n (1), tutor1, n (1), Vice-Chancellor, n,* дієсловами *to teach1, v (1), to train1, v (1),* та прикметниками *pedantic, adj (1), tutorial, adj (1)*, – разом 23 лексеми, що становить 4,8% номінативної густини концептуального простору ОСВІТА, або 11% від загальної кількості репрезентантів концептополя «Людина в сфері освіти».

Наведемо кілька прикладів із зазначеними вище елементами концептуального поля «Людина, яка навчає» в англійській лінгвокультурі:

The survey was carried out at Glasgow Royal Infirmary by Glasgow University academics [351].

They supported charitable foundations, gave money to local hospitals and churches, subsidized chairs for university professors [351].

Центральними для концептополя «Людина, яка навчає» є іменники та дієслова на позначення понять ‘куратор/кураторство’, ‘порадник’, ‘освітянин’, а також ‘особа, яка керує навчальним процесом’, ‘особа, яка навчає інших’: *tutelage1, n (0,9), to instruct, v (0,85), to tutor, v (0,7), docent, n (0,79), conferee,*

n (0,75), dean, n (0,75), disciplinarian, adj (0,75), superintendent, n (0,75) (AmE = headmaster), examiner, n (0,72), lecturer2, n (0,7), to tutor, v (0,7), to coach, v (0,64), chair, n (0,62) director, n (0,6), to teach2, v (0,6), advisor, n (0,6), supervisor, n (0,58), master1, n (0,57), coach, n (0,55), faculty3, n (0,52), educationalist, n (0,5) – загалом 21 конструкт, що становить майже 4,3 відсотка питомої ваги концептосфери ОСВІТА. Отже, ядерні та центральні ознаки цього концептополя розподілені з однаковою номінативною густиною.

Периферію концептуального поля «Людина, яка навчає» утворюють п’ять лексем: *counselor, n (0,41), fellow2, n (0,38), rector, n (0,38), fellow3, n (0,29), fellowship1, n (0,27),* а також 5 фразеологічних одиниць: *Bible clerk, ivory-tower, learned man, man of wisdom, owlish*. Ось деякі з прикладів:

Ultimately he proceeded in his twenty-third year to Oxford, where he was appointed a Bible clerk in Exeter College [351].

Everybody says that Tofig Kocharly was the very man whom you could ask a piece of advice; he was a man of wisdom whose conversations relieved souls [351].

Wise and Learned men Who Believed in a Creator [351].

Із загальної кількості ЛО номінативного поля концептосфери ОСВІТА значна частина (54 одиниці, або Q_{nd} = 11,1 %) асоціюється з вчителем, педагогом, або особою, яка навчає, дає інструкції. З них 1/5 (10 ЛО) мають периферійні концептуально-семантичні ознаки, решта 44 ЛО утворюють центр і ядро концептуального поля «Людина, яка навчає». Така потужна номінативна база цього концептополя свідчить про неординарну роль і відповідальність перед суспільством педагога, учителя, керівника освітнього закладу, а також про високий рівень соціальних та інтелектуальних стандартів, які англійське суспільство висуває до підготовки та роботи педагога.

Концептополе «Людина, яка навчає» як багатовекторне формування характеризується семантико-когнітивними ознаками з різними асоціативними зв’язками. За ступенем спорідненості-віддаленості семантичних компонентів ці лексеми групуються у концепти з провідною концептуальною ознакою, яка

збігається з іменем концептополя. Розглянемо наповненість кожного концепта концептуального поля «Людина, яка навчає».

Така особа асоціюється у першу чергу з учителем, лектором, наставником. Логічно, що в мовленні концепт ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ представлений словами, які й передають ці значення: *head, n (1) (= headmaster/ headmistress/headteacher/schoolmaster/principal/superintendent), lectureship, n (1), professor, n (1), professorate, n (1), professorship, n (1), teacher1, n (1), tutor1, n (1), Vice-Chancellor, n (1), tutorial, adj (1), to tutor, v (0,7), docent, n (0,79), dean, n (0,75), lecturer2, n (0,7), chair, n (0,62), director, n (0,6), advisor, n (0,6), teach3, n (0,6), faculty3, n (0,52), educationalist, n (0,5), counselor, n (0,41), fellow2, n (0,38), rector, n (0,38), fellowship1, n (0,27)* – загалом 23 одиниці (Q_{nd} = 4,7 %).

Проаналізувавши номінативне поле концепту, виявляємо такий факт, що для позначення керівника освітнього закладу, здебільшого школи або коледжу, в англійській мові існує близько десятка мовних одиниць (*rector, director, dean, headmaster, headmistress, head teacher, principal, schoolmaster, superintendent, head of department*). Крім універсальних назв посад у навчальних закладах (*rector, director, dean, professor,* а також *lecturer*), у британській системі освіти існують так звані «ранги» професорсько-викладацького складу. Поняття *assistant professor, associate professor, Emeritus professor, Regius professor, visiting professor* є національно-маркованими, бо визначаються реаліями даної соціально-культурної групи. Так, глобалізація освітянського процесу передбачає статус *visiting professor* – це викладач з науковим ступенем, запрошений навчальним закладом на семестр або максимум на рік. В університетах країн Співдружності існує посада почесного королівського професора в керівному органі університету – *Regius professor,* якщо засновником університету є один із членів Королівської родини:

The Regius professor of public law at Edinburgh University says the parliament has brought in law reforms that would never have been achieved at Westminster [351].

Почесне наукове звання *Emeritus professor* (*почесний професор*) залишається за особою, яка уже не працює на відповідній посаді або взагалі завершила кар'єру.

Посада викладача університету або коледжу – *lecturer* – також передбачає 'службові ранги': *junior lecturer, assistant lecturer, senior lecturer, distinguished lecturer, principal lecturer*.

Концептуальний конструкт *principal* лежить у площині двох англомовних лінгвокультур – американської та британської. З позиції американської лінгвокультури, через лексему *principal* актуалізується концептуальна ознака 'директор школи', яка є релевантною британським *schoolmaster*, *headmaster, headmistress, head teacher*. З іншого боку, в британській лінгвокультурі *principal* – керівник коледжу або університету [353; 357].

Ще однією специфічною рисою цього концепту є концептуальна ознака *learn*, яка більш притаманна *людині, яка навчається*. Проте у парадигмі *людина, яка навчає* вона присвоює особі характеристику *людина, яка постійно вдосконалюється*. Таким чином, спостерігаємо явище енантіосемії, коли той самий мовний знак має не просто різне концептуальне, а концептуально-полярне наповнення. Енантіосемія, як зазначають дослідники (В. Іващенко, Т. Федоренко та ін.), виявляється у різних концептуальних аспектах (поляризація, антонімія, омонімія, полісемія, конверсія, троп) [92, с. 48-55]. Тут семантична 'поляризація', тобто наявність у структурі слова концептуально протилежних оцінних значень, спроектувала у НМКС англійців концептуальну поляризацію цього поняття, оскільки «полярне осмислення виникає на фоні полярних раціональної та емоційної оцінок» [там же, с. 54]. Таким чином, завданням освітянина, який має додаткову концептуальну ознаку *людина, яка обіймає посаду*, є вдосконалюватися, '*навчатися*', '*пізнавати нове' – learn*, а не лише навчати.

Лексема *lecturer* увійшла і до ядерної, і до центральної частини цього концептополя, що пояснюється її полісемантичною структурою. Узагальнювальне (ядерне) значення *лектор* – особа, яка читає лекції або дає

інструкції. Більш вужче за вживанням – посада в коледжі чи університеті. У семантичних дослідженнях виявляють явище *еквонімії* – перетину однією лексемою декількох лексико-семантичних полів. Аналогічний процес спостерігаємо й у концептуально-семантичному просторі: та сама лексема, вербалізуючи різні концептуальні ознаки, репрезентує різні концепти (наприклад, як лексема *lecturer*) і навіть концептополя (про що буде зазначено далі).

Покликання освітянина – виховувати й навчати молоде покоління. А тому, незалежно від професійного рангу та вченого звання, його обов'язком у будь-якому суспільстві є давати поради, інструкції, керувати навчальним процесом підопічних. Дуже часто репрезентанти з концептуальною ознакою *людина, яка обіймає посаду (в освіті)* наділені характеристикою *людина, яка піклується про молоде покоління*, тому між цими концептами немає чіткої межі; навпаки – у матричному форматі вони накладаються один на одного. Провівши аналіз лексичної номінації концепту ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІННЯ, а це – ЛО *instructor, n (1), mentor, n (1), mentor, v (1), pedagogue/ pedagog, n (1), teacher2, n (1), trainer, n (1), to train1, v (1), tutelage1, n (0,9), to instruct, v (0,85), examiner, n (0,72), to coach, v (0,638), supervisor, n (0,58), coach, n (0,55)*, – виявляємо, що питома вага концепту *Людина, яка піклується про молоде покоління* для концептосфери ОСВІТА – 2,8% (13 ЛО).

Слова *educator, coach, counselor, advisor, instructor, teacher, professor, lecturer, mentor, trainer, tutor, supervisor* є лексичними синонімами, проте концептуально відрізняються за двома ознаками: *особа, яка обіймає посаду* та *особа, яка піклується про молоде* покоління. *Teacher* переважно стосується шкільного вчителя, *professor* і *lecturer* – викладач в університеті, *tutor* – викладач, який проводить заняття з одним студентом або з невеликою групою студентів; *instructor* і *coach* – спортивні вчителі (тренери), *trainer* – особа, яка навчає певної професії (наставник). Поняття *counselor* і *advisor* стосуються особи, яка є дотичною до процесу навчання, але не бере активної участі в ньому. Посередницьку роль між власне педагогом (*teacher*) і просто

порадником (*advisor*) відіграє *mentor* – наставник, порадник. Узагальнювальне значення для всіх цих концептуальних ознак має лексема *educator* – той, хто навчає, радить, дає настанови, тренує, без чиєї участі навчальний процес був би неможливим. Периферійна одиниця *Dutch uncle* позначає порадника, який одночасно є гострим критиком. Спільнокореневі із цими іменниками дієслова *to instruct, to coach, to educate, to lecture, to mentor, to train, to tutor* відповідно передають дію, що виконує аналогічний суб'єкт, а іменники *instruction, coaching, edification, teaching, training, tuition* свідчать про різні дидактичні підходи до навчання. *Supervisor* (наставник) виконує різні функції у навчальному процесі. У школах така посада передбачає, що особа є відповідальною за розроблення навчальних планів, програм, методів, а також керує роботою інших учителів. У коледжах і університетах *supervisor* – керівник науково-пошукової роботи студента, аспіранта.

Інша категорія детермінантів дидактичного процесу як дії представлена рядом смисленнєво пов'язаних дієслів: *to teach, to instruct, to tutor, to train, to educate*. Усі вони актуалізують значення *передавання інформації, розуміння або навичок*. *To teach* – узагальнювальний термін цієї групи, позначає всяку діяльність, суть якої полягає у розвитку знань і умінь у будь-якій сфері життя людини: *to teach children to write; to teach tricks to a dog; to teach marksmanship to soldiers* [351].

To instruct актуалізує значення 'застосування систематичної, структурної методики навчання': *to instruct paramedics in techniques of cardiopulmonary resuscitation* [351].

Дієслово *to tutor*, як і іменник, стосується надання інструкції, проведення настановних занять переважно приватного змісту та в конкретній сфері знань: *to tutor a child in a foreign language* [351].

У понятті *to train* акцент зосереджений на розвитку бажаного способу діяльності через комплекс практичних занять, дисципліни: *to train a child to be polite; to train recruits military skills; to train a dog to heel* [351].

Крім того, *to train* передбачає безперервний процес вдосконалення та розвитку і об'єкта, і суб'єкта навчального процесу (див. ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ), – з одного боку той, хто навчає, тренує інших, з іншого – тренується сам (пор. *live and learn*). Концептуальна ознака *educate,* передаючи сенс 'спрямовувати, вести далі', зв'язана із цією концептуальною групою гіпонімічним зв'язком, оскільки стосується вузького кола знань, часто таких, що пов'язані з конкретною професією або видом діяльності: *to educate a person for a high-school diploma; to educate someone for the law* [351].

Лексема *to teach* утворює фразеологічні звороти з профілюючим смислом 'навчати': *that'll teach you something; to teach somebody a lesson; to teach an old dog new tricks; to teach your grandmother (to suck eggs).*

I've been away from school for fifteen years; I can't go back to college now. You can't teach an old dog new tricks [351].

You would think that losing her job because she took too much time off would have taught her a lesson, but it's happened again! [351].

Tom, who has cheated on his taxes for years, finally got caught. That'll teach him [351].

Don't suggest showing Mary how to knit. It will be like teaching your grandmother to suck eggs [351].

Лексема *to instruct* наближена до концептуальної ознаки *примусова дія* (див. далі концепт *Процес навчання/учіння*), особливо через ФО *to brainwash, to break in, to clue in, to drum into*, проте не акцентує цю концептуальну ознаку так гостро. Реалізація поняття 'спонукати до навчання' здійснюється через опосередковані смислові ознаки 'скеровувати в правильному напрямку; забезпечувати повною інформацією; наказувати; навчати':

Has he sat in lessons across his electorate and come to the conclusion that we are all brainwashing children? [351].

The manners we learn as kids are drummed into our heads by rote, much like multiplication tables [351].

Нейтральне *counselor* актуалізує, поряд із *tutor, coach, advisor*, поняття ‘особа, яка дає поради’:

But when an adult supervisor and other counselors organized a tug-of-war, Allan’s instincts told him to refuse to join in [351].

Концепт ЛЮДИНА, ЯКА ДОТРИМУЄТЬСЯ ПРАВИЛ актуалізується через ЛО, значення яких безпосередньо стосується учасників освітнього процесу: *disciplinarian, n (1), pedant, n (1), pedantic, adj (1), disciplinarian, adj (0,75)*. Номінативне поле концепту хоча й малочисельне (Q_{nd} = 0,8%), проте всі лексичні актуалізатори максимально наближені до імені концепту. Репрезентантами концепту ЛЮДИНА, ЯКА ДОТРИМУЄТЬСЯ ПРАВИЛ є спільнокореневі іменники та прикметники, без широко вираженої полісемії, дуже близькі за значенням до слова-ідентифікатора, які формують концепт із центральною частиною. Варто відзначити, що *pedant* у середньоанглійському періоді мови було альтернативою до латинського *pedagogue* – учитель, керівник школи. Проте з часом латинське запозичення вкорінилося в мові, а *pedant, n* та *pedantic, adj* почали стосуватися ‘особи, яка забагато уваги приділяє незначним деталям у навчальному процесі’ [364].

Наводимо приклади з корпусу англійської мови на підтвердження зазначених фактів:

Dad was a strict disciplinarian whose word was law [351].

My dictionary defines a pedagogue as a pedantic or dogmatic teacher and there is a lot of that about Waters [351].

Перенісши терміни та поняття, які вони актуалізують, з площини традиційної семантики в концептуальну лінгвістику, можемо говорити про моноконцептуальні лексеми та поліконцептуальні лексеми. Усі чотири лексичні одиниці, які слугують засобами вираження концепту *Людина, яка дотримується правил,* є моноконцептуальними, тобто актуалізують лише цей концепт.

Проте є лексичні одиниці, які завдяки своїм семантичним і концептуальним ознакам можуть позначати різні концепти. Наприклад,

іменник *master* у англійській мові. Значення *master – магістр, учитель* існувало ще в давньоанглійській мові, хоча питома вага цієї лексеми як складової концепту, що входить до концептосфери ОСВІТА, – на межі центру та периферії. Як мовна одиниця, *master* представляє, з одного боку, концептуальне поле «Людина, яка навчає» через концепт ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУРСОМ, а з іншого боку – актуалізує концептуальну ознаку *людина, яка досягає успіху* – складову концептополя «Людина, яка навчається» (див. с. 93). Оскільки поняття ‘людина, яка навчає’ та ‘людина, яка навчається’ розділені умовним асоціативним бар’єром (учасники навчального процесу, котрі перебувають по різні боки умовної лінії поділу і між ними завжди існує певна дистанція) слово *master* концептуально ‘зближує’ цих представників концептосфери ОСВІТА:

First there was a general interview at which the candidates were grilled by the master, dean, senior tutor, and fellows of the subject [351].

Vaughn is currently in graduate school pursuing a master's in business administration [351].

Окрім лексеми *master1, n (0,57),* поняття *educator, n (1), lecturer1, n (1), to teach1, v (1)* також є конструктами концепту ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУРСОМ. Попри малочисельну семну представленість, цей концепт характеризується образною периферією, представленою такими ФО: *Bible clerk, ivory-tower, learned man, man of wisdom, owlish*. Таким чином, концепт *Людина, яка володіє ресурсом* в англійській МКС налічує 9 конструктів і займає 1,9% концептосфери ОСВІТА.

Лексичними засобами об’єктивації концепту ЛЮДИНА, ЯКА ТВОРИТЬ НАУКУ є іменники *academic, n (1), academician, n (1), scientist, n (1), conferee, n (0,75), fellow3, n (0,29)*. Номінативне поле концепту – менше 1-го відсотка загального номінативного наповнення концептосфери ОСВІТА.

Концептуально-семантичний аналіз концептополя «Людина, яка навчає» виявив майже однакову кількість ядерних і центральних конструктів (23 та 21 відповідно), які разом складають 4/5 концептополя, і 10 периферійних

конструктів. Модель концептуального поля «Людина, яка навчає» НМКС носіїв англійської подано у Додатках Е, Є (Рис. Е.1; Є.1).

3.1.2. Мікроконцептуальне поле «Людина, яка навчається» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови. Щоби дидактичний процес відбувся, необхідно як мінімум два його учасники – той, хто навчає, і той, кого навчають. Лексико-семантичні характеристики та культурно-концептуальні ознаки першого з учасників ми вже проаналізували (п. 3.1.1). Зрозуміло, що особа, залучена до процесу навчання/виховання/обміну інформації як наставник, займає ‘вищий’ ранг у суспільній свідомості, ніж той, на кого спрямовані настанови, інструкції щодо прийому знань, набутих попередніми поколіннями. Отже, концепти ПОЧАТКІВЕЦЬ; ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ; ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ формують у мовній картині світу англійців концептуальне поле «Людина, яка навчається».

Ядро цього концептополя складається з гіперонімічних понять *новачок, студент*, які в мові репрезентовані відповідними лексичними одиницями: *boarder, n (1), diplomate, n (1), educatee, n (1), examinee, n (1), learner, n (1), neophyte, n (1), novice, n (1), pupil, n (1), schoolboy, n (1), schoolgirl n (1), sophomore, n (1), student, n (1), swot, n (1), trainee, n (1), truant, n (1), tyro, n (1), undergraduate, n (1), postgraduate, n (1), bookish, adj (1), educable, adj (1) undergraduate, adj (1), postgraduate, adj (1),postdoctoral, adj (1), to swot, v (1)*.

Центральна частина представлена концептуальними ознаками, які позначають особу, що розпочала/закінчила навчання; особу, яка вчиться наполегливо; особу, яка досягла певного рівня освіти. Ці ознаки на лексико-морфологічному рівні актуалізовані здебільшого іменниками та прикметниками: *beginner, n (0,93), freshman, n (0,9), graduate3, n (0,87), abecedarian, n (0,75), disciple, n (0,75), senior, n (0,72), apprentice, n (0,7), bachelor1, n (0,69), scholar2, n (0,65), amateur, n (0,53), master, n (0,52), catechumen, n (0,5), studious, adj (0,93), docile, adj (0,67), trainable adj (0,5)*. Дієслова *to graduate2, v (0,87), to train2, v (0,53)* також входять до центральної

частини концептополя «Людина, яка навчається». Поняття *особа, що здобуває релігійну освіту – catechumen*, а також метафорична характеристика початківця-новачка – *fledgeling* перебувають на межі периферії концептополя (W = 0,5). Ядерні та центральні поняття цього концептополя представлені непропорційно (25 та 17 конструктів відповідно), із переважанням ядерних ознак. Лексеми *junior, n (0,42)* і *class4, n* (0,24) є найбільш семантично та асоціативно віддаленими від ключової ознаки *Людина, яка навчається* і утворюють периферійну зону концепту.

Актуалізаторами дальньої, тобто метафоризованої, периферії концептополя «Людина, яка навчається» є ФО: *to play hooky (to skive), babe (in the woods), blue-eyed boy, callow, colt, (not) dry / wet behind the ears, fish, fledgeling, greenhorn, hayseed, in embryo, in its infancy, in the bud, new kid on the block, raw recruit, tenderfoot*, об'єднані концептуальною ознакою *початківець* і описані нижче, у аналізі відповідного концепту.

Загалом номінативна складова концептополя «Людина, яка навчається» займає 12,6% питомої ваги (60 конструктів) номінативного поля концептосфери ОСВІТА. Це означає, що поняття, пов'язані лексико-когнітивними зв'язками з гіперонімами *новачок, студент,* займають важливу нішу в мовній картині світу жителів англомовних країн. Номінативні одиниці репрезентують об'єкти дійсності, важливі для носіїв мови. 'Згенерована' народом кількість ЛО для передавання того чи іншого поняття прямо пропорційна ролі, яку воно відіграє в житті етносу. Скажімо, для народів Півночі актуальність різновидів такого природного явища як сніг відображена великою варіативністю мовних одиниць, що його позначають [262, с. 16]. Мовна картина світу англійців налічує кілька десятків слів на позначення особи, яка приступає до навчання, до оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками. Для представників цієї мовної спільноти важливим не лише сам процес навчання, але й вибір особою суспільного напрямку для здобуття необхідних знань, вироблення навичок, досягнення успіху, для того, щоб і надалі бути корисною суспільству. На цій

підставі можна вважати, що в культурі англійців прийнято поважати людей, які навчаються, удосконалюються, здобувають фах:

You are never too young or old to learn and the skills you need to learn as a beginner are the same no matter what your reason for taking lessons [351].

Проаналізуємо детальніше лексико-когнітивне значення мовних одиниць – репрезентантів концептополя «Людина, яка навчається». У першу чергу це концептополе вербалізує поняття, об'єднані концептуальною ознакою ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ. Однойменний концепт представлений лексичними одиницями *boarder, n (1), educatee, n (1), learner, n (1), pupil, n (1), schoolboy, n (1), schoolgirl n (1), sophomore, n (1), student, n (1), truant, n (1), undergraduate, n (1), bookish, adj (1), educable, adj (1), postgraduate, adj (1), undergraduate, adj (1), freshman, n (0,9), senior, n (0,72), scholar, n (0,65), disciple, n (0,75), train2, v (0,53), junior, n (0,42), studious, adj (0,93), docile, adj (0,67), trainable adj (0,5), blue-eyed boy, play hooky (= skive)*.

Виявлено, що концептуальна ознака *учень* – 'особа, яка навчається' актуалізується в англійській МКС, окрім іменниників *pupil* і *student*, також відносною лакуною *educatee.*

У синонімічному ряді *learner – pupil – student,* хоч *learner* і є домінантним поняттям, проте за питомою вагою спільної семантичної ознаки всі три лексеми будують ядерну частину концепту ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ. Лексема *student* актуалізує концептуальну ознаку 'людина, яка навчається', не має розгалуженої полісемії, але є складовою сталих виразів *mature student, student body, student government/council/union,* у яких явно виражене узагальнене значення студента (студентства) як соціально значущої групи, а також ступінь зрілості свідомості особи, що навчається:

In school we are spending nearly half as much again, in real terms per pupil, as in 1979 [351].

Six of the trees we took with us were bought by our student council and our student body [351].

Поняття *play hooky (skive)* – ‘прогулювати заняття’ – семантично та концептуально конґруентні з іменником *truant*. Завдяки питомій вазі концептуальної ознаки (W = 1) останнього, це поняття представляє також ядерну частину концепту.

Якщо відштовхуватися від концептуальної ознаки *здобуття знань*, *scholar* є конституентом двох полярних концептів: з одного боку воно позначає *особу, яка вже володіє значним об’ємом знань* (див. концепт *Людина, яка володіє знаннями*), і на когнітивному рівні уособлює людину зі значним багажем знань: *learned man, man of wisdom, mine of information, academic, brain, mentor, pedagogue, professor, scientist, specialist, teacher*. Саме ця концептуальна ознака – *ерудит, інтелектуал* – набула в лексемі *scholar* ядерну питому вагу, W = 1. Але *scholar* також актуалізує поняття ‘особа, яка поки що перебуває в процесі здобуття знань’; за мірою питомої ваги (W = 0,65) ця концептуальна ознака тяжіє до периферії концепту ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ. Концептуально близькими до *scholar* у цьому випадку є поняття *amateur, dilettante, educatee, student, trainee, undergraduate*.

Особа, яка характеризується як ‘*дехто, хто піддається керуванню, навчанню*’ – *trainable* або *docile*, має внутрішні, ментально-психологічні передумови до навчання, тренування з позитивним результатом.

While this opportunity of educating and training a docile people was in the main neglected, savage abuse of power by their chiefs was prevented [351].

Репрезентанти концептуальної групи ПОЧАТКІВЕЦЬ: *neophyte, n (1), novice, n (1), trainee, n (1), tyro, n (1), swot, n (1), to swot, v (1), beginner, n (0,93), freshman/fresher, n (0,9), abecedarian, n (0,75), apprentice, n (0,7), amateur, n (0,53), catechumen, n (0,5), babe (in the woods), callow, colt, (not) dry/wet behind the ears, fish, fledgeling, greenhorn, in embryo, in its infancy, in the bud, hayseed, new kid on the block, raw recruit, tenderfoot* позначають особу, яка починає освоювати певну сферу життя, досі їй невідому, тобто перебуває на початковому етапі навчання.

Початкове значення *catechumen* – особа, яка починає освоювати церковні догми, – перейшло в загальний узус, позначаючи ‘новачка’ у будь-якій сфері:

She wore the expression of a catechumen, raw and as yet uninitiated, who dimly sees the advantages of the otherwise disagreeable course before her [351].

Концепт ПОЧАТКІВЕЦЬ актуалізує доволі велика кількість лексичних одиниць, у семантиці яких присутні метафоричні ознаки, адже асоціюються вони з особою, яка є ‘зеленою’, себто неосвіченою та недосвідченою, ‘свіжою’, подібно до ‘пташеняти’. Проаналізувавши референційні джерела метафор, можна виділити такі групи на основі опорного компонента: а) соматизми *in embryo, tenderfoot, babe*; б) зооморфізми *colt, fish, fledgeling, greenhorn;* в) флоризми *in the bud, hayseed;* г) інші: *callow, in its infancy, raw recruit, new kid on the block, wet/not dry behind the ears*. Нейтральний оцінний компонент мають периферійні складові з компонентом *raw* – ‘*сирий*’, тобто ще не досвідчений, такий що буде розпочинати навчання.

Для кращої ілюстрації наведемо приклади:

It was kind of bad for awhile till we got to know people and speak the language and quit being called greenhorns [351].

Merritt Wever is adorable and believable as Zoey, a nervous first-year nursing student so callow she has bunnies on her smock [351].

У соціокультурному ряді іменників, які номінують у англомовній картині світу студента від першого до останнього (четвертого) року навчання *freshman - sophomore - junior - senior*, лексема *freshman* актуалізує концепт *Початківець*, а три інші стосуються особи, яка вдосконалює себе, переходить на новий рівень, і відповідно репрезентують концепт *Людина, яка отримує знання*. Усі чотири ЛО є синонімами слова *студент – student*:

It’s currently open to minority students with high academic standing who are juniors, seniors or graduate students [351].

In the high schools, peer mentors are juniors and seniors who teach freshmen the Take Ten skills, among other duties [351].

Лексичні одиниці *diplomate, n (1), examinee, n (1), postgraduate, n (1), postdoctoral, n (1), postgraduate, adj (1), to graduate2, v (0,87), graduate3, n (0,87), bachelor1, n (0,69), master2, n (0,52), class4, n (0,24)* актуалізують концепт ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ. *Bachelor*, *master* і *graduate* позначають завершеність певного етапу навчання. Концепт *diplomate* в НМКС носіїв англійської вживається стосовно особи, яка здобула вищу освіту й має про це відповідний документ (диплом). Здебільшого так називають дипломованих лікарів та інженерів [351]. Концептуальна ознака ‘досягнення успіху в навчанні’ представлена в англійській мові лексичними одиницями *graduate, n, graduate, v, graduate, adj, postgraduate, n, postgraduate, v, undergraduate, n.* Варто зауважити, що іменник *graduate* у сленґовій лексиці означає особу, яка має життєвий досвід. Наведемо приклади з окремими із вказаних концептуальних вербалізаторів:

A survey presented at the meeting showed that half of undergraduate and graduate science students think lecture notes and photocopies are enough to pass their course examinations [351].

Women still made up a small proportion of postgraduate IT students in 1983–84 – just 13 per cent [351].

Britney is a graduate. Nothing is new to her [351].

Семантико-концептуальний діапазон конструктів концептуального поля «Людина, яка навчається» є широкий і чисельний. Центр і периферія наповнені рівномірно (17 та 18 вербалізаторів відповідно), проте 2/5 ЛО мають питому семантико-концептуальну вагу W=1 і формують ядро цього концептополя. Також виявлено гіперо-гіпонімічні зв’язки між концептуальними актуалізаторами ознаки *людина, яка навчається*. Модель концептуального поля «Людина, яка навчається» НМКС носіїв англійської подано в Додатках Е, Є (Рис. Е.2., Є.2).

3.1.3. Мікроконцептуальне поле «Людина з певним соціальним статусом» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови. Концептуальні угрупування «Людина з певним соціальним статусом» (у сфері освіти) та «Людина – носій знань» є особливими об'єднаннями в межах макроконцептуального поля «Людина в сфері освіти». Вони об'єктивують концептуальні ознаки, спільні для усіх учасників процесу навчання.

Не викликає заперечень факт, що ОСВІТА – це соціальне явище, і її учасники займають певну соціальну нішу. Концептополе «Людина з певним соціальним статусом» об'єднує конструкти, що об'єктивують концептуальну ознаку *особа (в освіті) – представник певної соціальної групи* (школи, класу, інституту, університету тощо), яка домінує над іншими концептуальними ознаками цих конструктів. Концептополе «Людина з певним соціальним статусом» є своєрідним «міксом» інших концептів поля «Людина в сфері освіти», адже людина, окрім професійних, культурних та інших суспільних функцій, виконує ще й соціальну. Про значущість навчання як соціального аспекту людського буття свідчать відповідні вербальні актуалізатори цього концептополя, які за своїми значеннями є невіддільними від поняття ОСВІТА: *academia, n (1), classmate, n (1), collegian, n (1), donnish, adj (1), institute1, n (1), university2, n (0,8) class2, n (0,7), school5, n (0,63), faculty2, n (0,59), background, n (0,58), college3, n (0,56), academy3, n (0,52), fellow1, n (0,5), form1, n (0,44), bluestocking, bookish/booky, book-learned, Education Corps, mandarin, think tank/think factory*. Концептуальне поле «Людина з певним соціальним статусом» представляє лише один концепт, ім'я якого збігається з іменем концептополя.

Слова *class, school, college, institute, university, academia, academy* об'єднані в цій групі спільною концептуальною ознакою 'група осіб об'єднаних спільною ціллю', а саме – проводити наукову, освітянську або професійну роботу. На семантико-стилістичному рівні вони вирізняються нейтральним статусом:

Youth is a rare species, and much loved – as much by art and academia as by market research [351].

In 1834, Geikie was made a Fellow of the Scottish Academy [351].

If you are reasonably near please ask your class members to come and bring their friends [351].

Лексема *class* є конструктом кількох концептополів, зокрема, у межах макроконцептополя «Людина в сфері освіти» формує центральну зону концептуального поля «Людина з певним соціальним статусом» та периферію концептуального поля «Людина, яка навчається», а також входить у центральну зону поля «Освіта як абстрактне поняття».

Концептополе «Людина з певним соціальним статусом» є малочисельним у порівнянні з іншими полями макроконцептополя «Людина в сфері освіти». Номінативна густина його становить 4,3% загального номінативного фонду концептосфери ОСВІТА (20 конструктів), а в межах макроконцептополя «Людина в сфері освіти» – 10%. Номінативне поле представлене іменниками та прикметниками. Отже, *людина з певним соціальним статусом* асоціюється в МКС англійців з особою та її характеристиками. Для конструктів цього концептополя характерними є гіперо-гіпонімічні зв’язки, адже поняття *academy, institute, university, class, school, faculty, background, college* мають узагальнені (гіперонімічні) соціально марковані концептуальні ознаки, водночас *classmate, collegian, bluestocking, mandarin* можуть бути їхніми гіпонімами. Модель концептуального поля «Людина з певним соціальним статусом» у НМКС носіїв англійської подано в Додатках Е, Є (Рис. Е.3; Є.3).

3.1.4. Мікроконцептуальне поле «Людина – носій знань» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови. Уже зазначалося, що особа, яка володіє/не володіє знаннями, як і особа з певним соціальним статусом, наділена в мовній картині концептуальними ознаками, спільними для усіх учасників навчального процесу, а саме – *інтелектуал, розумна людина, готова до пізнання нового про світ* або ж навпаки – *неосвічена людина, невіглас*. Два концептуально та семантично полярні концепти будують

номінативне поле концептополя «Людина – носій знань»: ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ та ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ.

Особливістю концептополя, яке будується на спільній концептуальній ознаці *людина як носій знань* є те, що два концепти, які його представляють, є взаємодотичними та взаємозалежними. Тому аналіз проводився стосовно всього масиву лексики цього концептополя.

За даними семантико-концептуального аналізу, організація ЛО за ядерними, центральними та периферійними ознаками *людина – носій знань* у межах концептосфери ОСВІТА виглядає так:

ядро концептополя формують конструкти *educated, adj (1), educationalist, n (1), informed, adj (1), learned1, adj (1), literate, n (1), literate, adj (1), omniscient, adj (1), savant1, n (formal) (1), scholar1, n (1) / dunce, n (1), well-informed, adj (1), well-read, adj (1), ignoramus, n (1), illiterate, n (1), simple, n (1), stupid, n (1);*

центральними є ЛО *lettered, adj (0,87), refined, adj (0,83), intellectual, n (0,77), read, adj (0,68), intellectual, adj (0,63), scholarly, adj (0,54), wise, adj (0,53), ripe, adj (0,5), savant2, n (formal) (0,5) / stupid, adj (0,98), ignorant, adj (0,88)*;

периферійна зона наповнена здебільшого ФО: *broad-minded, to have one's head screwed on, highbrow, man of letters, mine of information, old hand, quick witted, strong-minded, worldly wise, absent-minded, airbrained, airheaded, ass, benighted, blank-minded, blockhead, brainless, dolt, dummkopf, to have nothing / have cotton between the ears, empty-headed, empty-minded, featherbrained, feeble-minded, harebrained, in the dark, to know from nothing, know-nothing, low-brow, middlebrow, mindless (of), mooncalf, narrow-minded, puddinghead, rattlebrained / rattleheaded, shallow, simpleminded, softhead/soft-headed, thick-headed, to be off one's trolley, to slip one's trolley, unenlightened,* окрім двох елементів з буквальним значенням релевантної концептуальної ознаки: *illiterate, adj (0,49), simple, adj (0,35).*

Лексичні одиниці *educated, adj (1), educationalist, n (1), informed, adj (1), learned1, adj (1), literate, n (1), literate, adj (1), omniscient, adj (1), savant1,*

n (formal) (1), scholar1, n (1), well-informed, adj (1), well-read, adj (1), lettered, adj (0,87), refined, adj (0,83), intellectual, n (0,77), read, adj (0,68), intellectual, adj (0,63), scholarly, adj (0,54), wise, adj (0,53), ripe, adj (0,5), broad-minded, to have one's head screwed on, highbrow, man of letters, mine of information, old hand, quick witted, strong-minded, worldly wise є актуалізаторами концепту ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ. Концепт характеризується рівномірним розподілом конструктів ядерної, центральної та периферійної зон. Значення усіх цих лексем асоціюється в першу чергу з основною концептуальною ознакою *володіти інформацією, бути обізнаним*. Концептуальні ознаки цих конструктів вказують на те, що англійці цінують знання, набуті в різний спосіб.

Поняття 'інтелектуал'/'людина, яка має інтелектуальний потенціал / позбавлена інтелектуального потенціалу' також об'єктивується у мовленні за допомогою складних прикметників із складовим *minded (strong-minded, absent-minded etc),* лексемами спільнокореневими із *brain*, – тобто через поняття що характеризують розумову здатність. Англійське *intellectual (n, adj)* асоціюється з високоосвіченою людиною, яка публічно порушує суспільно важливі проблеми (cf: *інтелектуальна еліта*) [356; 357].

Периферійний конструкт *man of letters* має гіперонімічне значення для конституентів цієї групи, концентруючи в собі основні образні ознаки концепту *Людина, яка володіє знаннями*. Концептуальна ознака 'бути поінформованим', актуалізована прикметниками *read* і *informed*, підсилюється в мовленні синонімами з яскравішою експресивністю *well-read* і *well-informed:*

People are quite well informed and well read in India and aware of everything [351].

By the end of the decade, his career was flourishing and he was well on his way to establishing his postwar reputation as a man of letters [351].

Семантика слова *omniscient* є цікавою для аналізу. Первинне значення ще латинського кореня *scient* – 'той, що знає' підсилене семантичним значенням префікса *omni-* '*все-*' . Особа з такою характеристикою (*всезнаючий*) уявляється із багатим багажем знань, високоінтелектуальною:

An omniscient author knows everything about everybody in the story [351].

Концепт ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ представлений ядерно-центральними поняттями: *dunce, n (1), ignoramus, n (1), illiterate, n (1), simple, n (1), stupid, n (1), savant2, n (formal) (0,5), ignorant, adj (0,88), stupid, adj (0,98),* та периферійними *illiterate, adj (0,49) і simple, adj (0,35)*. На відміну від інших концептів, ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ характеризується чисельним метафорично-периферійним наповненням:

absent-minded, airbrained, airheaded, ass, benighted, blank-minded, blockhead, brainless, dolt, dummkopf, have nothing / have cotton between the ears, empty-headed, empty-minded, featherbrained, feeble-minded, harebrained, in the dark, know from nothing, know-nothing, low-brow, middlebrow, mindless (of), mooncalf, narrow-minded, puddinghead, rattlebrained / rattleheaded, shallow, simpleminded, softhead/soft-headed, thick-headed, to be off one's trolley, to slip one's trolley, unenlightened.

Набуття знань і володіння багатим інтелектуальним потенціалом або ж відсутність цих рис у особи виражаються також фразеологічними одиницями, які (разом з уже вказаними вище ФО) формують периферію концептуального поля:

– із структурними компонентами-соматизмами *brain, mind, head* (що уже само собою асоціюється із наявністю/відсутністю 'голови', тобто розуму), а також *foot* та *brow*: *broad-minded, strong-minded – absent-minded, blank-minded, empty-minded, mindless (of), simpleminded, brainless, featherbrained, harebrained, rattlebrained/rattleheaded, blockhead, empty-headed, airheaded, dummkopf, puddinghead, softhead, thick-headed, low-brow, middlebrow*;

– назви тварин, які в мовній картині світу асоціюються з особою з низьким рівнем інтелектуальних можливостей, в англійській мові представляють зооморфізми, які лежать на периферії концепту *Людина – носій знань*: *(egregious) ass, mooncalf*, а також уже зазначені *harebrained, rattlebrained, rattleheaded*.

Поняття *ignorant, illiterate, unlettered, uneducated* характеризують особу, яка не отримала/недоотримала знання (інформацію). Якщо *ignorant* – особа, що з якихось причин є невігласом, то *uneducated* – особа, яка не навчалась у закладі освіти, проте може бути високоінтелектуальною. Порівняйте: *An ignorant person can be dangerous. I'm ignorant of mathematics. Uneducated but highly intelligent person* [351]. Аналогічно протиставляються поняття *intelligent – stupid*, що актуалізують інтелектуальні спроможності особи до навчання. Початкове значення понять *illiterate* та *unlettered* – 'необізнаний у літературі': *Unlettered though highly trained in science* [351]. Лексема *illiterate*, крім того, розвинула значення '*неосвічена особа, така що не вміє читати і писати*', актуалізація якого відбувається не лише на семантичному, але й на асоціативному рівні мовної свідомості. У НМКС носіїв англійської особа, яка не має елементарних знань, перебуває в 'інтелектуальній темряві': *benighted, in the dark, unenlightened:*

They saw themselves as bringers of culture to poor benighted peoples [351].

But at no-period of its history has India been an altogether unenlightened country [351].

Поняття *savant* в англійській мові позначає 'контр-інтелектуала' – людину з ментальними розладами, яка, проте є 'генієм' у певній сфері. На семантичному рівні слово *savant* можна вважати класичним прикладом енантіосеми – воно одночасно має і позитивну, і негативну оцінювальну характеристику.

Поняття '*dunce*' – *учень, нездатний до навчання, бовдур* – з'явилося в реєстрі англійської мови в середині XVI століття, і бере початок від імені Джона Данса (1265-1308), уродженця містечка Данс (Duns) – шотландського філософа і теолога, вчення якого розкритикували його сучасники [360].

Номінативне поле концептополя «Людина – носій знань», як і концептополя «Людина з певним соціальним статусом», утворюють приблизно в однаковій пропорції іменники та прикметники. Загалом концептуальне поняття «Людина – носій знань» займає понад 14 відсотків загального

лексичного фонду концептосфери ОСВІТА і представлене 71-м конструктом. Модель концептуального поля «Людина – носій знань» у НМКС носіїв англійської подано в Додатках Е, Є (Рис. Е.4.; Є.4).

Підводячи короткий підсумок аналізу семантико-когнітивної природи концептополя «Людина в сфері освіти», очевидними виявляємо такі факти:

– питома вага цього концептополя – 42,6%, (205 конструктів, або дві п’ятих усього номінативного поля концептосфери ОСВІТА). Людина як об’єкт і суб’єкт навчального процесу з різним багажем знань, умінь, навичок, суспільною функцією є неодмінною складовою концептосфери ОСВІТА, а також займає важливу нішу у формуванні мовної картини світу носіїв англійської мови;

– номінативне поле представлене лексичними конструктами різних категорій – іменниками, прикметниками, дієсловами. При цьому, іменникова група є найчисельнішою (96 іменників із загальної кількості 205 конструктів). Таким чином, найменування для людини як різнобічного учасника процесу передавання та набуття знань, становлять майже половину питомої ваги концептополя «Людина в сфері освіти». Характеристика цього учасника (представлену 30-ма прикметниками) та його дій (виражених 9 дієсловами) складає чверть конструктів у межах цього концептополя.

3.2. Концептуальне поле «Освіта як процес» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови

Той факт, що людина є різноаспектним об’єктом концептосфери ОСВІТА, є зрозумілим і беззаперечним. Так само однозначно наша свідомість сприймає освіту як процес передавання інформації, набуття знань. Номінативна густина концептополя «Освіта як процес» – 24,6 % (115 конструктів), а це майже чверть від усього номінативного масиву, що актуалізує концепт ОСВІТА засобами англійської мови. Структура концептополя «Освіта як процес» не відрізняється від інших полів; воно представлене ядерними, центральними та периферійними концептуальними поняттями.

Ядро концептополя «Освіта як процес» складають 24 ЛО, у яких трансформувалися концептуальні поняття ‘навчати(ся)’, ‘виховувати’, при чому однаково і в очній, і в заочній або дистанційній формі: *edification, n (1), education1, n (1), eschatology, n (1), exchange scheme, n (1), keynote address, n (1), panel discussion, n (1), pep talk, n (1), study leave, n (1), study1, n (1), syllabus, n (1), teaching1, n (1), training, n (1), upbringing, n (1), webinar, n (1), extracurricular, adj (1), extramural, adj (1), scholastic, adj (1), to bring up, v (1), to edify, v (1), to educate1, v (1), to enroll, v (1), to learn1, v (1), to study1, v (1), to test, v (1)*. З позиції лексико-морфологічної характеристики, ядро утворюють кілька концептуально об’єднаних спільнокореневих понять, репрезентованих у лексиці різними частинами мови.

Центральна частина цього концептуального поля відображає широкий спектр концептів, які актуалізують *освіту як процес* у НМКС носіїв англійської: *didactic, adj (0,97), curriculum, n (0,96), intramural, adj (0,93), heuristic, adj (0,92), research, n (0,92), ignorance, n (0,9), nurture, n (0,9), conference, n (0,91), homework, n (0,9), to school, v (0,9), assignment, n (0,87), symposium, n (0,89), to discover, v (0,84), to civilize, v (0,83), to inculcate, v (0,83), to lucubrate, v (0,83), to research, v (0,83), exercise1, n (0,8), (by) rote, n (0,8), to indoctrinate, v (0,79), test, n (0,79), learning2, n (0,75), to read1, v (0,75), scholarship1, n (0,75), seminar, n (0,74), to grade, v (0,73), mark, n (0,71), to practice, v (0,71), school4, n (0,71), culture, n (0,7), to nurture, v (0,7), practice, n (0,7), drill, n (0,7), to drill, v (0,69), examination, n (0,66), to foster, v (0,68), instruction, n (0,65), grade1, n (0,65), finals, n (0,64), exercise2, n (0,62), course, n (0,6), to initiate, v (0,58), to hear, v (0,55), to study2, v (0,54), to read2, v (0,53), catechism, n (0,52), to cultivate, v (0,52), workshop, n (0,5)* – разом 48 конструктів. Лексичні одиниці, що вербалізують ядерні та центральні складові поняття цього явища, доводять, що основним для освітянського процесу є додержання чітких навчальних інструкцій та правил. А от моральні чи релігійні принципи є другорядними, і їхні лексичні репрезентанти (*catechism, cultivate, cultivation*) знаходяться на межі периферії.

Концептуально-семантичні конструкти, питома вага ключового поняття яких менша, ніж W < 0,5, складають периферію концептополя «Освіта як процес» 14 ЛО: *cultivation, n (0,49), timetable, n (0,49), to mark, v (0,48), to breed, v (0,46), to groom, v (0,4), to educate2, v (0,39), to educate3, v (0,39), program, n (0,39), paper2, n (0,35), discipline3, n (0,31), to inform, v (0,3), to study3, v (0,3), to cram, v (0,29), Basic Military Training*.

Метафоричними репрезентантами концептуального поля ОСВІТА ЯК ПРОЦЕС є 43 ФО, у яких домінує концептуальна ознака ‘силою насаджувати знання’: *to brainwash, to drum into, to soak up/in, to put through the mill/grind, to take in;* ‘передавати досвід’: *to clue in, to pull one’s coat, to teach somebody a lesson, to teach your grandmother (to suck eggs), that’ll teach you something, (you can’t) teach an old dog new things;* ‘збагачувати інтелектуальний потенціал’: *to broaden the mind, to refresh one’s mind, train of thought;* ‘здатність розуміти, сприймати потік інформації’: *to grasp, to get the picture of, to get the hang of, get the knack of, to have/get a grasp of;* ‘прагнути до вдосконалення’: *to hone (one’s skills), to learn something the hard way*, *to lay out (for), live and learn;* ‘орієнтуватися на результат’: *to do a test / an exam, take a test / take an exam, pass a test / pass an exam.*

Освіченою у суспільній свідомості вважається людина, розвинена інтелектуально, культурно та духовно. Набуття саме цих якостей передбачає освітянський процес. Природно, що він складається з концептів ПРОЦЕС НАВЧАННЯ; ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ; ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ; ПРОЦЕС ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ. Кожен із цих концептів має свої лексико-семантичні репрезентанти.

Концепт ПРОЦЕС ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ репрезентують поняття, що передбачають постійну роботу над собою і актуалізовані лексичними одиницями *training, n (1), to edify, v (1), research, n (0,92), to research, v (0,83), exercise, n (0,8), learning2, n (0,75), culture, n (0,7),*

to cultivate, v (0,52), cultivation, n (0,49), train of thought, to refresh one's memory/mind.

У свідомості носіїв англійської концептуальні ознаки *культура, окультурення* передбачають і культурний, і розумовий розвиток. Метафоричне значення слів *cultivate*, *cultivation*, концептуально близьких до *culture*, з'явилося практично одночасно з основним – 'обробляти, окультивовувати /облагороджувати *землю'* та 'окультивовувати/розвивати розумові та загальноосвітні знання/навички *особи'*. Навчання у свідомості британців передбачає не просто отримання знань, умінь, інформації, а одночасно й 'окультурення' ('культивацію'), тобто залучення до процесу розвитку і вдосконалення рівня культури та освіченості особи. Тому поняття 'культура', 'культурний розвиток' є концептуально спорідненими з 'культивацією', 'вдосконаленням'. Такі факти підтверджуються прикладами з корпусу англійської мови:

Both show her surrounded by evidence of her cultivation and enlightened tastes in literature, her refined aesthetic sensibilities, and her talent in music [351].

Важливою є також роль передавання та отримання інформації в освітньому процесі. Відповідний концепт ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ актуалізують слова, які, власне, позначають різноманітні способи отримання інформації адресатом: *A-Level, n (1), education, n (1), keynote address, n (1), O-Level, n (1), panel discussion, n (1), pep talk, n (1), study1, n (1), to study, v (1), webinar, n (1), conference, n (0,91), symposium, n (0,89), to discover, v (0,84), to read1, v (0,75), seminar, n (0,74), to hear, v (0,55), workshop, n (0,5), to educate2, v (0,39), to inform, v (0,3), to clue in, to pull one's coat*. У цьому концепті присутній також фактор неотримання інформації або небажання отримати інформацію, який у мові передається словом *ignorance, n (0,9)* та його дериватами.

Концепт ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, УЧІННЯ вербалізується відповідними значеннями слів *edification, n (1), exchange scheme, n (1), study leave, n (1), syllabus, n (1), to educate1, v (1), learn1, v (1), extracurricular, adj (1), extramural,*

adj (1), teaching1, n (1), scholastic, adj (1), homework, n (0,9), to school, v (0,9), curriculum, n (0,96), intramural, adj (0,93), heuristic, adj (0,92), assignment, n (0,87), (by) rote, n (0,8), to inculcate, v (0,83), to lucubrate, v (0,83), to indoctrinate, v (0,79), scholarship1, n (0,75), to grade, v (0,73), mark, n (0,71), to practice, v (0,71), school4, n (0,71), practice, n (0,7), drill, n (0,7), to drill, v (0,69), instruction, n (0,65), grade1, n (0,65), finals, n (0,64), exercise, n (0,62), course, n (0,6), to initiate, v (0,58), to study, v (0,54), to read2, v (0,53), timetable, n (0,49), to mark, v (0,48), to groom, v (0,4), program, n (0,39), paper2, n (0,35), discipline3, n (0,31), to cram, v (0,29), Basic Military Training, а також фразеологічних одиниць *to brainwash, to broaden the mind, to do a test/exam, to drum into, to get the hang of, to get the knack of, to get the picture of, to grasp, to have/get the grasp of, to hone (one's skills), to lay out (for), to learn something the hard way, live and learn, to pass a test/exam, to put through the mill/grind, to sit (for) an exam, to soak up/in, to take a test/exam, to take in (knowledge, information), to teach somebody a lesson, to teach your grandmother (to suck eggs), that'll teach you something, you can't teach old dog new tricks.*

Метафори *to hone, to lay out for, to put through the grind/mill, to refresh one's memory* розширюють концептуальне значення вчителя у когнітивному сприйнятті носіями мови як вправного та досвідченого майстра, який 'шліфує, обтесує, доводить до перфектної форми' розумовий потенціал своїх учнів.

If I'd known putting you through the mill would bring about this kind of improvement, I wouldn't have wasted all that time talking [351].

Концептуальна ознака 'вправляння певних навичок' представлена трьома лексемами: *exercise, drill* та *practice*. Гіперонім *exercise* є найбільш загальним поняттям і може стосуватися фізичного та розумових вправ: *an exercise in arithmetic*. Його гіпоніми – *drill* та *practice*. *Drill* – це послідовний набір вправ, які переважно виконують групою під керівництвом учителя (наставника); *practice* позначає повторювані або методичні вправи для розвитку навичок.

Процес навчання, отримання нових знань і умінь не завжди є добровільним. Іноді кореляція між *особою, яка навчає* та *особою, яка*

навчається має характер примусу, натиску, тиску з боку першої. Підтвердженням цього є значення ЛО, через які цей концепт реалізовується в мовній свідомості носіїв мови: *to inculcate, to indoctrinate, to brainwash, to drum into* (пор. укр. *промивати мізки, вбивати/втовкмачувати (в голову), насаджувати/прищеплювати (ідею)*:

Young people are being brainwashed by this religious group [351].

На противагу їм, поняття *initiate, extracurricular, extramural* містять смисловий елемент добровільного потягу до знань, потребу в додаткових знаннях:

We would also like to make contact with schools that make special efforts to interest students in science either within the class room or in extracurricular activities [351].

У НМКС носіїв англійської виявлено також концептуальну ознаку ‘втягувати знання, інформацію’ як елемент добровільного набуття знань, яка актуалізована ФО *to soak up/in:*

The student soaked up everything the teacher said [351].

Крім того, в англійській ментальності є також поняття ‘трудитися/навчатися понаднормово, уночі’ актуалізоване концептуальною ознакою *lucubrate*.

‘Посередником’ між концептуальними ознаками ‘*навчатися добровільно*’ та ‘*примушувати до навчання*’ служить поняття, реалізоване через лексему *instruction*: з одного боку тут імплікується концептуальна ознака ‘*дія згори*’, проте вона не є такою категоричною, як ознака, яку передають поняття *inculcate, indoctrinate*; з іншого боку, інструкція – це своєрідна порада, інформація до роздумів, але не примус:

This group of trainees is still under instruction (= is still being taught) [351].

Власне, поняття *навчитися, дізнатися – learn* має такі ідіоматичні синоніми: 1) з опорним компонентом *get* – ‘отримати’ знання: *get the hang of, get the knack of, get the* picture; 2) з опорним компонентом *mind*: *broaden the mind, cram the mind, load the mind*. Таким чином, процес навчання передбачає

‘розширення’, ‘завантаження’ мозку інформацією. Знання також можна ‘схопити’, або ‘просякнути’ ними: *grasp, soak up, take in (knowledge, information)*.

Концептуальна ознака *здобуття знань/умінь через практичні навички* актуалізується в мові іменником і дієсловом *practice*, при чому фактично з однаковою питомою вагою цієї ознаки. *Practice* також є опорним компонентом у низці ідіоматичних одиниць, які тією чи іншою мірою вербалізують концептосферу ОСВІТА: *practice makes perfect; in practice for something; to be in practice / to be out of practice; to put something into practice* [351].

Семи *learn* і *discover* актуалізують концептуальну ознаку ‘розширити свої знання/обізнаність’. *To learn* означає отримати додаткові знання/інформацію до тих, якими особа уже володіє: *to learn a language*. *To discover* за семантикою є синонімом до *to learn*, з тією різницею, що *discover* додає емотивності до сприйняття нової інформації адресатом: *to discover how to make synthetic rubber*. ФО з опорним компонентом *to learn* інтерпретують смисл ‘навчитися чогось’, ‘зробити певні умовиводи’: *to learn one’s lesson* (концептополе «Результат»)*; learn something the hard way; live and learn:*

After all, we may be learning as we go along but it isn’t long before we discover that not everybody has a sylph-like waist or arms that with a little stretch will trail along the floor! [351].

We learned a lesson from last year’s failure to reform health care [351].

Говорячи про семантико-концептуальні зв’язки включення, перетину, доповнення, виявлені при дослідженні, варто навести такі відомості. Слова *learning, erudition, lore, scholarship* мають спільні семантичні ознаки для позначення знань, якими особа вже володіє або які одержує. Проте концептуально вони реалізовуються у різних смислових (тобто, концептуальних) групах. Лексема *learning* є гіперонімом; у ній актуалізовується концептуальна ознака ‘знання, одержані внаслідок систематичного навчання, випробування чи виправлення помилок’: *a man of great learning; learning in the real world*. Конструкт *scholarship* позначає процес формального навчання,

особливо, коли особа активно розвиває свої знання з метою освоєння певної сфери науки. Якщо ці два поняття об'єднані спільною ознакою *процес одержання знань, інформації*, то *erudition* (див. далі концептуальне поле «Освіта як результат») стосується уже його результату та актуалізує концептуальну ознаку 'глибокі знання, одержані в процесі ретельної роботи над якоюсь темою, проблемою': *a man of vast erudition in languages*. *Lore* (див. «Освіта як абстрактне поняття») позначає знання, акумульовані в певній галузі, особливо курйозного, комічного або традиційного характеру. В сучасному узусі слово стилістично марковане як 'літературне': *nature lore; local lore* [351].

Концепт ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ, який включає в себе поняття 'виховання дітей в сім'ї', 'виховання релігійних цінностей' формується із тих одиниць мови, у семантиці яких присутні компоненти 'виховувати, плекати, тренувати': *eschatology, n (1), upbringing, n (1), to bring up, v (1), to enroll, v (1), to test, v (1), didactic, adj (0,97), nurture, n (0,9), to civilize, v (0,83), test, n (0,79), to nurture, v (0,7), examination, n (0,66), to foster, v (0,68), catechism, n (0,52), to breed, v (0,46), to educate3, v (0,39), to study3, v (0,3)*.

Процес виховання, окрім традиційного зв'язку з дидактичними методами (*didactic, educate, study*), асоціюється також з поняттями 'духовно, інтелектуально підживлювати', 'окультивувати', 'виростити культурною (духовно розвиненою) людиною' (див. *cultivate*, с. 107), які в англійській мовній картині представлені словами *nurture, civilize, breed*. Концепт *breed* – виховувати або розвивати, вдосконалювати когось інтелектуально безперервним тренуванням, навчанням – породжує уявлення про 'рафінований', відбірний клас індивідів у суспільній свідомості. Ось як це відображено у мовленні:

For example, a school may judge that developing 'lively and enquiring minds' among its students requires certain teaching styles, namely a move away from didactic teaching to active student participation [351].

He was born and bred a gentleman [351].

We are all what nature and nurture have made us [351].

Дидактичний процес передбачає, окрім передавання – сприйняття інформації, також перевірку рівня закріплення інформації, знань, умінь, про що свідчать мовні репрезентанти *examination* і *test*. Згідно зі словниковими визначеннями, вони є синонімами [353; 356; 361]; навіть більше, утворюють спільні сталі звороти: *take a test/exam; do a test/exam; pass a test/exam*. Варто також звернути увагу такі національно-марковані номінації екзаменів *A-level, O-level, eleven-plus examination* etc., які учні складають на різних етапах навчання.

Лексема *catechism* актуалізує поняття релігійного виховання молоді, яке відіграє важливу роль у свідомості англійців:

There was also much to offset these scenes – catechism, religious instruction, Sunday School prize-givings and what were called soirees, really tea-parties with currant loaves and penny baps [351].

Беручи до уваги вказані факти, слід зазначити наступне:

– концептуальне поле «Освіта як процес» у НМКС носіїв англійської налічує 115 НО, що у процентному відношенні складає майже четверту частину концептосфери ОСВІТА (24,6%) і є другим за кількістю конституентів, а отже, і за значенням, польовим угрупуванням цієї концептосфери;

– найчисельніше представлений концепт ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, УЧІННЯ, який налічує 67 конструктів, а це понад 14% номінативного представлення усієї концептосфери. Концепти ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ та ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ складають відповідно 4% (19 конструктів) та 3,9% (18 конструктів) концептосфери ОСВІТА. Концепт ПРОЦЕС ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ налічує 11 конструктів і займає 2,4% номінативної густини концептосфери;

– широкий спектр різночастиномовної лексики, задіяної для передавання понять, пов’язаних з освітою як процесом – а це 49 іменників, 6 прикметників та 33 дієслова, при чому багато з них є спільнокореневими, наприклад, *mark,*

n – mark, v; drill, n – drill, v; school, n – school, v і т.д. – свідчить про те, що цей сегмент мовної картини світу сприймається носіями англійської мови не лише крізь призму виконання чи спонукання дії, але й номінації об'єктів цього процесу та їхніх характеристик. Також багато понять концептуального поля «Освіта як процес» передаються на рівні метафоричної експресії (27 конструктів), а це засвідчує, що процес одержання знань здавна турбує англомовне суспільство.

Модель концептополя «Освіта як процес» у НМКС носіїв англійської подано у Додатках Е, Є (Рис. Е.5; Є.5).

3.3. Концептуальне поле «Освіта як результат» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови

Концепти, що репрезентують ОСВІТУ як процес і як результат, не є ідентичними. У межах концептополя «Освіта як результат» відображено результати освітньої діяльності людини, які підпадають під концептуальні категорії РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ; РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ; РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ. Загалом це концептополе налічує 45 номінативних конструктів, що практично становить десяту частину (9,6 %) усього масиву лексики, залученої для номінації концептосфери ОСВІТА в англійській мові.

Ядро концептополя утворене переважно іменниками, що позначають особу, яка завершила певний етап навчання*: alumna / alumnus, n (1), diploma, n (1), doctorate, n (1), erudition, n (1), graduand1, n (1), graduand2, n (1), knowledge1, n (1), PhD, n (1), qualification, n (1), treatise, n (1), erudite, adj (1), graduate, adj (1), knowledgeable, adj (1).*

Центральну частину утворюють ЛО *certificate, n (0,94), graduate1, n (0,93), graduate2, n (0,93), graduate1, v (0,92), dissertation, n (0,88), knowing, adj (0,88), learning1, n (0,88), baccalaureate, n (0,83), thesis, n (0,77), learn2, v (0,71), theme, n (0,7), bachelor2, n (0,69), know1, v (0,64), degree, n (0,57), master2, n (0,52), paper1, n (0,51).*

Конструкти *education2, n (0,4)* та *formal, adj (0,38),* утворюють периферію концептуального поля ОСВІТА ЯК РЕЗУЛЬТАТ.

До периферійних конструктів цього концептополя належать також ФО *be through (university), call something up, get hold of, get the idea, get the wind of, in the know (knowledgeable), keep up on, know something backwards (and forwards), know something inside out, know the ropes, learn one's lesson, on top of, take (something) in,* а також *Heaven / God / who / goodness knows!*

Поняття *graduand* і *graduate* є поліконцептуальними, вони репрезентують результат отримання освіти загалом, що імплікує отримання певного соціального статусу, а також вказують на завершення наукової роботи й таким чином репрезентують різні концепти цього концептополя, а саме концепт РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ та концепт РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ. При цьому питома вага цих концептуально-семантичних компонентів є ідентичною в обох концептах.

Поняття, які позначають довершеність наукових пошуків, входять у номінативне поле концепту РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ, яке також містить концептуальну ознаку *результат здобуття вченого ступеня*: *doctorate, n (1), graduand2, n (1), PhD, n (1), treatise, n (1), graduate, adj (1), graduate2, n (0,93), graduate1, v (0,92), dissertation, n (0,88), baccalaureate, n (0,83), thesis, n (0,77), theme, n (0,7), paper1, n (0,51).* Питома вага цього концепту в концептосфері ОСВІТА – 2,6%.

Для переконливості наведемо кілька прикладів:

He gets a wonderfully compassionate sense of the ironic and pathetic immaturity of a mere baccalaureate scholar turned loose in an immature society [351].

In his youth Lee had read mathematics at Cambridge before taking his doctorate in law [351].

The ceremony starts with the presentation of one or more honorary graduands [351].

Категорії дієслова та іменника *graduate* практично з однаковою питомою вагою значення *особа, яка зуміла досягти успіху в навчанні* входять одночасно до двох концептів: ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ та РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ. Отже, лексема *graduate* (*n, v, adj*) передає концептуальну ознаку *досягнення успіху*, тобто одержання освіти/диплома про освіту та здобуття вченого ступеня (бакалавра), яка позначає *людину, яка продовжує вдосконалюватися.*

Результат дослідження на здобуття наукового ступеня (PhD) – *дисертація* – у НМКС носіїв англійської має два абсолютно синонімічні репрезентанти, – це слова *dissertation* і *thesis*. У тлумачних словниках англійської мови та тезаурусах вони виступають взаємозамінними одиницями, проте мають різне походження (*dissertation* прийшло в англійську мову з латинської, *thesis* – з грецької) і питому вагу значення ‘письмова праця, в якій описаний особистий експеримент і висновки автора – кандидата на здобуття наукового ступеня, зокрема доктора наук (PhD)’, хоча обидва поняття є центральними для концептополя «Освіта як результат», представляючи концепт РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ. Цей самий концепт актуалізує лексема *treatise*. За своєю семантикою вона більш однозначна. *Treatise* (*трактат, наукова робота, підручник*) – це також наукове дослідження, теоретичного або практичного характеру, проте його кінцева мета в сучасному значенні відрізняється від *дисертації*. Дисертаційна робота виконує кандидат на здобуття академічного ступеня в певній галузі знань, а автор трактату має необмежений простір діяльності. *Theme – теза, твір* – стосується письмового інформативного повідомлення, переважно шкільного призначення. Цей конструкт увійшов до вказаного семантико-концептуального ряду завдяки своїй синонімії з *dissertation* [362-364] та присутністю у словникових дефініціях сем ‘школа’ та ‘вчитель’. Конструкт *paper* є об’єднувальною смисленнєво-концептуальною ланкою, яка охоплює значення письмових робіт різних академічних рівнів і видів пошуково-дослідницького характеру.

Наведемо кілька прикладів для ілюстрації:

These words of wisdom remind me of a student who came to see me many years ago after the long vacation during which she had begun her undergraduate dissertation [351].

I did my PhD thesis on this animal at Newcastle University [351].

This paper examines that question by considering the acute phase of care provided by the public sector [351].

Близькими до концептуальної ознаки *результат наукової роботи* та концептуальної ознаки *результат здобуття вченого ступеня* є концептуальна ознака РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ, яка актуалізує номінативне поле однойменного концепту десятьма лексемами (Q_{nd} = 2,1 %): *alumna/alumnus, n (1), diploma, n (1), graduand1, n (1), qualification, n (1), certificate, n (0,94), graduate1, n (0,93), bachelor2, n (0,69), degree, n (0,57), master2, n (0,52), to be through (university)*. Варто зазначити, що в НМКС носіїв англійської поняття отримання освіти передбачає також отримання соціального статусу. Популярною в мовній картині цього народу є також концептуальна ознака *неотримання освіти / соціального статусу*, вербалізаторами якої є спільнокореневі слова із семантикою ‘дехто, хто не отримав знань або освіти’: *ignorant, adj, ignoramus, n, ignorance, n* актуалізовані іншими концептуальними полями («Освіта як процес», «Людина – носій знань»).

Кілька прикладів для ілюстрації:

Students may complete the course at diploma level, and if they attain a satisfactory standard in the diploma examinations, they may proceed to the masters' course [351].

I graduated with a Bachelor of Business (Major in Marketing) degree in July 1991 [351].

Концепт РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ актуалізують лексеми, семантика яких містить значення ‘дехто, хто отримав знання’: *erudite, adj (1), erudition, n (1), knowledge1, n (1), knowledgeable, adj (1), learning1, n (0,88), knowing, adj (0,88), learn2, v (0,71), know1, v (0,64), education2, n (0,4), formal, adj (0,38)* та метафоричні конструкти *to call something up, to get hold of,*

to get the idea, to get the wind of, to be in the know (knowledgeable), to keep up on, to know something backwards (and forwards), to know something inside out, to know the ropes, to learn one's lesson, to be on top of , to take (something) in, а також *Heaven/God/who/goodness knows!*

Архисема (гіперонім) *to know* об'єднує в концепті РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ поняття 'сприймати/розуміти інформацію' – *to know*, '*добре поінформований, такий, що володіє інформацією*' – *knowing, knowledgeable, (having) knowledge*:

There are instructions telling you everything you need to know [351].

A team needs a mix of youth and experience, of young legs and knowing minds [351].

To the best of my knowledge the new project will be starting in June [351].

Концептуальна ознака *сприймати/розуміти інформацію* на метафоричному рівні представлена такими ФО: *to call something up, to get hold of, to get the idea, to get the wind of, to keep up on, on top of, to take (something) in;* більше того, реципієнт може 'поглинати' (*absorb*) і 'перетравлювати' (*digest*) інформацію. Фразеологічні одиниці *to know the ropes, in the know,* як і *to know something inside out, to know something backwards (BrE) = to know something backwards and forwards* з ключовим словом *to know* також є засобом актуалізації цього концептуального поняття:

He knew the ropes better than anyone else in politics [351].

People in the know say that interest rates will have to rise again soon [351].

Стверджувальна форма *Heaven/God/who/goodness knows!* служить для метафоричного передавання смислу 'дещо, що людині невідомо / про що немає жодної інформації':

Heaven only knows how long it will take for my application to be processed [351].

Лексема *formal* характеризує навчальний процес із формального боку – такий, під час якого було надано інформацію, а далі особа сама повинна навчитися застосовувати її: *Formal education, formal training* – знання та

навички (теоретичного плану), які одержує особа, навчаючись у школі, коледжі і т.д.:

Knowledge and wisdom gained from experience rather than from formal education [351].

Концепт РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ представлений найбільшою кількістю конструктів – 23-ма – у порівнянні з іншими концептами цього поля, з них 13 характеризують концептуальну ознаку метафорично. ФО передають поняття ‘зрозуміти інформацію’, ‘втримати інформацію в голові’, ‘отримати і закріпити певні знання’.

Більшість слів, що актуалізують це концептополе, репрезентують одночасно інші концептуальні угрупування цієї концептосфери, даючи привід аналізувати явище еквонімії та підтверджуючи аксіому про безконечну можливість семантичних і концептуальних комбінацій. Скажімо, ієрархія значень репрезентантів поняття ‘особа, яка досягла успіху’, яке тісно переплітається з результатом отримання освіти, результатом здобуття вченого ступеня має кілька рівнів. Гіперонім *graduate* об’єднує гіпонімічні поняття *graduand, diplomate, bachelor, master, doctor, student, collegian,* а також *alumnus/alumna*. Остання лексична одиниця цікава тим, що розрізняє ґендерну та часову приналежність особи до лав студентства. У свою чергу, концептуальна ознака ‘студент коледжу’ – *collegian* та ‘колишній студент’ – *alumnus/alumna* є гіпонімами до ознаки, що має широкий спектр значення ‘студент’ – *student*. Значення слова *diplomate* – особа, що завершила певний етап навчання і має відповідний документ про це (не плутати з *diplomat*) – похідне від ‘диплом’ – документ, що засвідчує досягнення певного рівня знань, навиків, майстерності:

And of the nine with a law degree, four were graduates of Harvard Law School [351].

This diploma provides the diplomate with an excellent basis for pursuing a professional qualification with one of the accounting bodies [351].

Якщо порівняти номінативну наповненість концептополів «Освіта як процес» і «Освіта як результат» (115 конструктів vs 45 конструктів відповідно, або Q_{nd} = 24,6% проти Q_{nd} = 9,6%), очевидним стає факт, що перелік номінативних одиниць на позначення результату значно лаконічніший, ніж кількість найменувань для різних концептуальних ознак, які характеризують процес передавання та отримання знань. Отже, НМКС носіїв англійської мови відображає їхній прагматичний підхід до одержання освіти, показуючи сконцентрованість, у першу чергу, на результаті при широкому застосуванні різноманітних підходів для отримання знань, умінь, навичок, професії, посади тощо.

Якщо для вербалізації процесу навчання в НМКС носіїв англійської залучено іменники та дієслова однаково активно, які показують, що важливою є не лише ціль, але й процес її досягнення, то концептуальне поле «Освіта як результат» актуалізується переважно іменниками, тобто номанацією досягненого, констатацією результату. Вони складають понад 2/3 номінативного поля цього концептуального поняття (23 іменники з 45-ти конструктів), при чому деякі концепти (РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ, РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ОСВІТИ) актуалізуються винятково іменниками. Семантико-концептуальні конструкти на позначення характеристики та дії (вербалізовані відповідно прикметниками (5) та дієсловами (3), є відчутно менш чисельними.

Модель концептополя «Освіта як результат» у НМКС носіїв англійської подано у Додатках Е, Є (Рис. Е.6, Є.6).

3.4. Концептуальне поле «Освіта як фізичний об’єкт» у національно-мовній картині світу носіїв англійської мови

Соціально-культурний феномен освіти асоціюється, у першу чергу, з людиною, а також процесом і результатом її освітянської діяльності. Людина є ініціатором, учасником і своєрідним рефері цього процесу, адже вона оцінює діяльність свою та інших учасників, аналізує здобутки, пережитки й недоліки

попередніх поколінь. Проте є інша концептуальна категорія сфери ОСВІТА, відображена в картині світу англійського етносу. Це об’єкти дійсності, які мають фізичні характеристики: приміщення, у якому відбувається навчальний процес, предмети та артефакти – неодмінні атрибути навчання і т.д. Мовні засоби на позначення цих понять групуються у концепти БУДІВЛЯ; АРТЕФАКТ; РЕСУРСИ та ТОВАР, які, у свою чергу, об’єднуються у концептуальне поле «Освіта як фізичний об’єкт».

Оперуючи даними вибірки зі словників і British National Corpus, можна побудувати модель концептуального поля «Освіта як фізичний об’єкт», яке утворюють ядерні, центральні та периферійні семантико-концептуальні конструкти. Периферія представлена шістьма лексичними одиницями, натомість ядерні та центральні поняття значно чисельніші. Це свідчить про те, що матеріальні предмети мають достатньо чітку асоціативно-мовну детермінацію.

Ядро концептуального поля «Освіта як фізичний об’єкт» складають поняття ‘будівля, приміщення що використовується в освітніх/навчальних цілях’: *alma mater, n (1), blackboard/chalkboard/whiteboard, n (1), campus, n (1), classroom, n (1), laboratory, n (1), lecture room/lecture theatre, n (1), library1, n (1), multiversity, n (1), polytechnic, adj (1), reading room, n (1), stipend, n (1),* а також ‘дещо фізично реальне, з чого можна отримати інформацію’: *educative, adj (1), informative, adj (1*) (*an educative book; a thought-provoking, an informative article* [351]).

Центральну частину утворюють іменники *school1 n (0,97), college1, n (0,97), academy1, n (0,95), institute2, n (0,87), school2 n (0,8), university1, n (0,8), institute3, n (0,79), library2, n (0,77), department, n (0,77), academy2, n (0,75), lectern, n (0,75), varsity, n (0,75), study2, n (0,7), tuition, n (0,7), faculty1, n (0,67), college2, n (0,59), teaching2, n (0,58), scholarship2, n (0,52)* та прикметники *collegiate, adj (0,63), learned2, adj (0,54)*, за допомогою яких актуалізуються концептуальні поняття *ресурси, товар, артефакт*.

До периферійних належать концептуальні ознаки, актуалізовані у значеннях слів *senate, n (0,38), tutor2, n (0,25)* та *fellowship2, n (0,2), blue book, colossus of knowledge* та *redbrick university*. *Tutor* як фізичний об'єкт позначає дещо, що створила людина – артефакт, наприклад, підручник, довідник тощо:

This hardback is a complete guide, tutor, and reference; *a guitar tutor* [351].

Фразеологізми *blue book* і *colossus of knowledge* актуалізують у межах цього поля концептуальну ознаку '*освіта як артефакт*':

A Bluebook Guide for Law Students [351].

The Oxford English Dictionary, that colossus of knowledge, states the imagination involves "forming a mental concept of what is not actually present to the senses" [351].

Концепт БУДІВЛЯ актуалізують слова, які безпосередньо позначають певну навчальну інституцію: *alma mater, n (1), campus, n (1), laboratory, n (1), library, n (1), multiversity, n (1), polytechnic, adj (1), reading room, n (1), academy1, n (0,95), varsity, n (0,75), institute3, n (0,79), study2, n (0,7), college2, n (0,59), school2, n (0,8), university1, n (0,8), redbrick university*. Концепт налічує 15 конструктів, і таким чином його питома вага в концептосфері ОСВІТА – 3,2%.

Наведемо декілька прикладів для ілюстрації:

Tutorial colleges can offer academic success where the alma mater has failed [351].

Templeton College, Oxford Centre for Management Studies [351].

After high school, he moved to the jungles of Peru, working and studying with a professor he knew from the university of Kansas [351].

Поняття альма-матер (*alma mater*) є гіперонімічним для цього концепту та загалом характеризується як універсальне, завдячуючи, мабуть, своєму походженню.

Варто також зазначити, що *multiversity* в англомовній картині світу – це університетський комплекс із кампусом і навчальними корпусами факультетів і коледжів.

Концепт РЕСУРСИ об’єднує ЛО, які актуалізують у свідомості носіїв мови уявлення про ‘дещо, що забезпечує можливості для збагачення запасу інформації, знань’, а саме: *educative, adj (1), informative, adj (1), school1, n (0,97), college1, n (0,97), institute2, n (0,87), library2, n (0,77), department, n (0,77), academy2, n (0,75), faculty1, n (0,67), teaching2, n (0,58), senate, n (0,38)*. За кількісним складом і, відповідно, питомою вагою цей концепт дещо поступається концепту БУДІВЛЯ (11 конструктів, Q_{nd} = 2,6 %).

Концептуальна ознака *людський потенціал* перебуває на перетині концептуальних ознак *особа, яка навчає/навчається і має певний статус у суспільстві*’ (концептуальне поле «Людина з певним соціальним статусом») та *людина як ресурс у ланці освітнього процесу* – концептуальної ознаки концепту РЕСУРСИ концептополя «Освіта як фізичний об’єкт». Через концептуальну, а відтак і семантичну розгалуженість значень (понять), які може накопичувати той самий мовний знак, спостерігаємо явище еквонімії – перетину концептуальних груп.

Лексичні одиниці *stipend, n (1), tuition, n (0,7), scholarship2, n (0,52)* та *fellowship2, n (0,2)* передають концептуальне поняття ‘оплата за роботу або послуги в освіті’, завдяки чому вони актуалізують концептуальну ознаку ‘*освіта як товар*’ і одночасно – концепт ТОВАР концептуального поля «Освіта як фізичний об’єкт». Номінативна густина концепту *Освіта як товар* становить 0,9 %.

Оскільки ОСВІТА є соціальним і культурним явищем, цілком очевидно що протягом століть людина долучилася до його розвитку і в духовному, і в матеріальному плані. Таким чином, серед фізичних характеристик концептосфери ОСВІТА виділяємо концепт АРТЕФАКТ, актуалізований мовними конструктами *blackboard/chalkboard/whiteboard, n (1), classroom, n (1), lecture room/lecture theatre, n (1), lectern, n (0,75), collegiate, adj (0,63), learned2, adj (0,54), tutor2 n (0,25), bluebook, colossus of knowledge*. Таких конструктів налічується 9, і отже, питома вага концептуальної ознаки *Освіта як артефакт* – 1,9 %. Концептуально-семантичний аналіз цих ЛО вказує на те, що ОСВІТА

інтерпретується не тільки через концептуальну ознаку *людина*, але й через предмети, створені нею, наприклад, друковане видання (книга, журнал, словник), приміщення для навчання тощо:

learned works on natural history; an article in a learned journal; collegiate dictionary, collegiate dress [351].

He told Newsweek, in French, that he would be traveling to Los Angeles with an English tutor by his side [351].

For a start, a lectern ought to be the right height for each speaker [351].

Характерним для цього концепту є ‘нейтралітет’ між репрезентантами. Мається на увазі, що серед них немає концептуально більш узагальнювального (гіпероніма) чи більш віддаленого значення (гіпоніма), усі слова передають самодостатні поняття.

Ім’я концептополя «Освіта як фізичний об’єкт» безпосередньо відображає семантичні значення ЛО та функцію понять, які вони вербалізують у МКС носіїв англійської мови. У результаті словникової вибірки було відібрано 39 лексем – номінативних репрезентантів цього концептуального поля, що становить 8,6 % усього масиву концептосфери ОСВІТА. У частиномовному відношенні, переважна більшість ЛО цього концептополя – це іменники (31); лише незначна частина – прикметники (5); дієслова не мають концептуальної ознаки *об’єкт – атрибут навчання* і тому не можуть характеризувати це явище. Це означає, що номінативний компонент актуалізації концептів є домінантним для передачі поняття ‘освіта як фізичний об’єкт’, проте оцінювальна складова також є важливою. Особливістю номінації фізичного об’єкта є мінімум фразеологічних одиниць. Такий факт наштовхує на думку, що прямі номінації дають чітке уявлення, розуміння про певний матеріалізований предмет, і таким чином він є ‘монолітним’, сталим елементом МКС.

Іменник *college* представляє одразу три концепти: ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ, АРТЕФАКТ та БУДІВЛЯ, при чому два останні входять до одного концептуального поля «Освіта як фізичний об’єкт». Така

концептуальна колоритність цього конструкту пояснюється розгалуженістю його семантичних значень. Адже *college* – це, перш за все, навчальна установа (*institution*), тобто ресурс, за допомогою якого можна отримати освіту; також *college* – саме приміщення (*building*), у якому ця навчальна установа розташована; college також об'єднує педагогічний колектив, що працює у цій навчальній установі, і студентський колектив, що тут навчається, а отже, створюється соціальна верства освітян.

Схожі характеристики має поняття факультет – *faculty,* адже завдяки своїй концептуально-семантичній парадигмі значень, НО *faculty* формує різні концепти в НМКС носіїв англійської. Як джерело отримання освіти, вона актуалізує концепт РЕСУРСИ; як репрезентант концептуальної ознаки *людина у сфері освіти* – концепти ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ та ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ.

Концепти РЕСУРСИ; БУДІВЛЯ; ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ, а також ПЕРІОД ЧАСУ та ПРОЦЕС НАВЧАННЯ/УЧІННЯ перетинаються завдяки конструкту *school*. Питома вага концептуальної ознаки в кожному з них (W = від 0,97 до 0,63) дозволяє цій лексемі бути центральним поняттям відповідних концептів. Це означає, що концептуальна ознака *school* займає вагоме місце у концептуальній картині носіїв англійської. *School* також є складовою частиною сталих словосполучень: *go to school, leave school, at school, in school, school of thought, schoolchildren/boy/girl, schoolteacher/master/mistress, school-book/house/room, schoolwork/year etc*. Така радше раціональна ніж асоціативна мовна актуалізація поняття «школа» характеризує ставлення носіїв мови до школи як до чогось конкретно-реального, а не образно-метафоричного.

Модель концептополя «Освіта як фізичний об'єкт» у НМКС носіїв англійської мови подана у Додатках Е, Є (Рис. Е.7; Є.7).

3.5. Концептуальне поле «Освіта як абстрактне поняття» в національно-мовній картині світу носіїв англійської мови

Об’єкти дійсності, відображені в мовній картині певної етнічної групи, є різними за своєю фізичною, психологічною та гносеологічною суттю. У попередніх параграфах, опираючись на мовні факти, ми з’ясували, що концепт ОСВІТА асоціюється з живою істотою (людиною), фізичними ресурсами (наприклад, будівля університету, викладацький штат тощо), процесом і результатом передавання знань. Проте багато понять, які актуалізують концептуальну ознаку *Освіта*, є аморфними або абстрактними явищами, це концепти, навколо яких формуються світоглядні поняття ЗНАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ; ГРАМОТНІСТЬ; НАВЧАННЯ; ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ; ПЕРІОД ЧАСУ; СФЕРА ЗНАНЬ. Саме їх виділяємо як концепти поля «Освіта як абстрактне поняття».

Ядерна частина цього концептополя, як і периферія, не є чисельними пропорційно до центральної частини. Ядро формується з ЛО, які вербалізують когнітивно-семантичний компонент ‘*(давати) настанови, знання*’: *academe, n (1), lecture, n (1), literacy, n (1), lore, n (1), pedagogics/pedagogy, n (1), tutorial, n (1), enlightened, adj (1), scientific, adj (1), to enlighten, v (1)*.

Центральну частину концептуального поля «Освіта як абстрактне поняття» представляють НО, у тлумаченні яких з різною питомою вагою присутні релевантні концептуальні ознаки цього концептополя: *сфера знань, період часу, знання, грамотність, повчання, сенс життя*: *sabbatical, n (0,9), to lecture, v (0,9), academic, adj (0,89), traineeship, n (0,89), lesson1, n (0,88), pedagogic/pedagogical, adj (0,88), domain, n (0,86), to absorb, v (0,85), guidance, n (0,85), lesson2, n (0,85), to lesson, v (0,83), scholarly, adj (0,83), tuition, n (0,83), subject, n (0,83), specialty, n (0,83), break, n (0,81), period, n (0,8), school3, n (0,79), sabbatical, adj (0,79), to teach2, v (0,77), field, n (0,75), term, n (0,74), class1, n (0,73), vacation, n (0,73), wisdom, n (0,73), information, n (0,72), discipline1, n (0,7), internship, n (0,7), science, n (0,7), lesson3, n (0,69), study3, n (0,69), to discipline, v (0,67), literary, adj (0,67), bailiwick, n (0,63), grade2,*

n (0,63), tutelage2, n (0,62), lettered, adj (0,61), educational, adj (0,6), lesson4, n (0,6), class3, n (0,6), tenure, n (0,6), session, n (0,59), knowledge2, n (0,58), doctrine, n (0,58).

Периферійними виявилися лексеми *tutelage3, n (0,49), to read3, v (0,46), academic, adj (0,41), turf, n (0,38), know2, v (0,33), discipline2, n (0,32),* які також вербалізують поняття ‘сфера знань’, ‘навчання’.

До дальньої, або метафоричної, периферії входять такі мовні одиниці: *booklore, morsel of news, skull session, tongue-lash, to chew out, to dress down/dressing down, to read a lecture/a lesson, to tell off*.

Таким чином, концептуальне поле «Освіта як абстрактне поняття» представлене переважно центральними семантико-концептуальними ознаками (44 конструкти). Ядро і периферія налічують 9 та 14 мовних конструктів відповідно. Загалом 67 номінативних одиниць репрезентують це концептополе, і їхня питома вага відносно концептосфери ОСВІТА складає 14,6%.

Концепт ЗНАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ актуалізується через семи *to enlighten, v (1), enlightened, adj (1), lore, n (1), academic, adj (0,89), to absorb, v (0,85), guidance, n (0,85), wisdom, n (0,73), information, n (0,72), lesson3, n (0,69), knowledge2, n (0,58), to know2, v (0,33), booklore, morsel of knowledge,* – разом 13 НО. Номінативна густина концепту *Знання, інформація* – 2,8 %. Іменники, прикметники та дієслова передають, крім концептуальної ознаки яка задає ім’я концепту *Інформація, знання*, також концептуальну ознаку ‘*наділяти / володіти (науковими) знаннями, інформацією*’.

Наведемо приклади для ілюстрації:

His books should always be to hand, to enlighten and inspire us [351].

The teachers at the school have also been very helpful in giving us advice and guidance [351].

Більшість словників подають слово *lore* – *колективні знання з конкретного предмета* – як моносемантичне [356; 359; 361]. Це означає, що іменник *lore* сконцентрував у собі концептуальні ознаки ‘*знання про певні явища, які передаються з покоління в покоління*’. Ця ЛО з’явилася в англійській

мові ще в давньоанглійський період (950 р.) і має спільну зовнішню форму та внутрішній зміст із німецьким *Lehre* та голландським *leer – навчання* [367]:

We owe it to the younger generation to pass on the vast lore, knowledge and expertise and let them know the heritage of the county [351].

Information, knowledge, wisdom – терміни, що означають набуття знань і навичок у процесі читання, навчання та практичного досвіду. *Information* стосується розказаних, прочитаних, переказаних фактів, які можуть бути хаотично організовані або навіть не співвідносяться з темою: *to pick up useful information* [351]. *Knowledge* – організований потік інформації, або осмислення та розуміння як наслідок освоєння організованого потоку фактів*: a knowledge of chemistry* [351]. І навпаки, відсутність інформації або недостатня її кількість може мати небезпечний результат для реципієнта: *Little knowledge is a dangerous thing* [351]. Інший фразеологізм з опорним компонентом *knowledge, – to the best of one's knowledge*, означає 'мати можливість оперувати наявною в особи інформацією'. Так само, як українці у своїй мовній картині говорять про 'спрагу до знань', англійці відчувають *a thirst for knowledge*. *Wisdom* – знання про людей, життя, поведінку, через факти асимільовані настільки ретельно, що здатні продукувати проникливі, усвідомлені судження: *to use wisdom in handling people; Much wisdom about the ageing brain has recently been overturned* [351].

Концепт ГРАМОТНІСТЬ представлений усього двома лексемами – *literacy, n (1)* та *lettered, adj (0,61)* (Q_{nd} = 0,4%), значення яких буквально передає це поняття. Семантика слова *lettered* походить від поняття 'освічений у сфері літератури; літературно обізнаний'; проте в сучасному узусі воно вживається для характеристики особи яка отримала хорошу освіту. Тому воно актуалізує у мові дві концептуальні реалії (ознаки): *особа – інтелектуал* (див. с. 86) і *грамотність* як абстрактне поняття. Остання актуалізована в мові також іменником *literacy*:

Although Thailand has a relatively high rate of literacy and primary school enrolment, the secondary system is weak [351].

The lettered crowd is well acquainted with the author, but the average person probably hasn't heard of him [351].

Концепт НАВЧАННЯ актуалізований лексичними одиницями, у тлумаченні яких знаходимо одноіменну семантико-когнітивну ознаку: *academe, n (1), lesson2, n (0,85), scholarly, adj (0,83), literary, adj (0,67), tutelage3, n (0,49), academic, adj (0,41)*. Номінативна густина концепту Q_{nd} = 1,3 %.

Конструкти *academic* і *lesson* репрезентують різні аспекти процесу навчання*: academic requirements, academic qualifications, academic year; music/driving etc. lesson, advanced lesson* [351]. Лексема *literary* реалізовує поняття '*дещо/дехто, що характеризується здобутками процесу навчання*': *a literary man* [351].

Наведемо кілька прикладів для ілюстрації:

They certainly cannot be turned into the stated goal of an academic programme [351].

He had a facility for languages and had learned his lessons well [351].

Perhaps because of its success, it has been held as a model of scholarly inquiry [351].

I cannot see how they could be established in British literary education, where there are no graduate schools as such, and the narrow, uphill tunnel of A-level work leads on to the rocky, cloudy uplands of the undergraduate degree, with its confused mixture of practical criticism and thematic study, analysis and literary history, coverage and special subjects [351].

Концептуальна ознака ОСВІТА актуалізується, окрім інших, через концепт ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ, який в НМКС носіїв англійської актуалізується такими одиницями: *lecture, n (1), pedagogics/pedagogy, n (1), to lecture, v (0,9), pedagogic/pedagogical, adj (0,88), to lesson, v (0,83), tuition, n (0,83), to teach2, v (0,77), discipline1, n (0,7), to discipline, v (0,67), tutelage2, n (0,62), educational, adj (0,6), lesson4, n (0,6), class3, n (0,6), doctrine, n (0,58), to read3, v (0,46), to chew out, to dress down, to read a lecture/a lesson, to tell off, skull session, tongue-lash.* Концепт ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ є

найчисельнішим у концептополі «Освіта як абстрактне поняття», налічує 21 конструкт (1/3 усього концептополя), і має номінативну густину Q_{nd} = 5 % відносно концептосфери ОСВІТА.

Слова *pedagogics, pedagogy, pedagogic, pedagogical* і за зовнішньою формою, і за внутрішнім змістом безпосередньо пов'язані з педагогічним процесом, важливою частиною якого є дидактичне мистецтво: певні навчальні або повчальні прийоми, правила, інструкції. Логічно, що ці поняття формують ядерну та центральну частини цього концепту:

In the United States the graduate school is the major arena of pedagogic activity and intellectual life [351].

The perspective on pedagogy that informs this book, then, makes considerable demands on the practising teacher [351].

Іменники *form* і *class* означають практично те саме: група людей, які разом проходять навчальний курс. Відмінність хіба що в статусі навчального закладу (*form* – суто шкільний термін, тоді як *class* – це група студентів або загалом тих, хто навчається):

Лексема *lecture* актуалізує в англійській мові (подібно до української) два поняття:

1) промова навчального/інформативного змісту звернена до певної аудиторії (осіб, що навчаються): *a lecture on Picasso's painting* [351], а бо ж акт здійснення такої промови: *He was lecturing at the University of Birmingham* [351];

2) критикувати, вичитувати, докоряти, сварити когось у суворій формі за неправильну поведінку за допомогою категорій дієслова та іменника: *He lectured the child regularly but with little effect; My father gave me a lecture about the dangers of drinks* [35]; (пор. укр. 'прочитати лекцію' – критикувати, сварити). Саме ця ознака представлена в мові такими метафорами: *to chew out (AmE), to dress down/dressing down, to read a lesson, to tell off, skull session, tongue-lash/tongue-lashing*.

Моносемантичний прикметник *polytechnic* представляє цей концепт завдяки концептуальній ознаці ‘дещо, що стосується інструкцій щодо предметів і процесу навчання у навчальному закладі технічного типу’.

The polytechnic School, and the search for x, in which my uncle trained me, developed very inquisitive instincts in me [351].

Концептуальна ознака ПЕРІОД ЧАСУ вербалізується через такі семантичні ознаки: *tutorial, n (1), sabbatical, n (0,9), traineeship, n (0,89), lesson1, n (0,88), break, n (0,81), period, n (0,8), sabbatical, adj (0,79), school3, n (0,79), term, n (0,74), class1, n (0,73), vacation, n (0,73), internship, n (0,7), grade2, n (0,63), tenure, n (0,6), session, n (0,59)*. Загалом концепт представлений 15-ма ЛО, його номінативна густина – 3 %.

Кілька прикладів для ілюстрації:

At the start of each school day there is a twenty minute tutorial time, during which personal, social and moral values are discussed within the tutor group [351].

Traineeships help businesses develop the talented workforce required to succeed [351].

With the school break behind us, we get back to our class of would-be Women Returners and week three of their management training course [351].

Поняття ‘творчої відпустки’, яке актуалізує лексема *sabbatical*, існує в англійській мові з кінця XIX ст. Традиція надавати професорам університету однорічну відпустку для проведення дослідницької роботи, якою можна скористатися один раз на сім років, була започаткована в Гарварді. Етимологія слова *sabbatikos* (від *sabbath*) сягає корінням до Закону Мойсея, згідно якого земельну ділянку залишали необробленою, ‘для відпочинку’, кожного сьомого року [363]. Лексема *sabbatical* виступає складовою сталих словосполучень *on sabbatical, sabbatical leave, sabbatical year* [351]:

This MTh programme is geared particularly to ministers and other professionals who can devote sabbatical leave to 6 months’ resident study [351].

Серед сталих словосполучень з лексемою *term* (*bring to terms, come to terms, in terms of*) виділяється *eat one's terms (Br.E.)* – здобувати юридичну освіту.

Полісемантична лексема *lesson* репрезентує широкий спектр концептуальних ознак, з різним ступенем концептуальної ознаки ОСВІТА: це і період часу (навчальне заняття – *class, period*), і спосіб передачі/отримання інформації, знань (*lecture, study*) у процесі навчання (*schooling*), а також інструкції, настанови (*coaching, instruction, tutoring*) і навіть моральне виховання (*reprimand, moral, pedagogy*). Крім абстрактного поняття, дієслово *lesson* також вживається щодо дій особи, що навчає, а саме такої, яка піклується про молоде покоління. Відомі фразеологізми з опорним компонентом *lesson*, у яких виражається докір або ж міра покарання (особливо морального): *to learn one's lesson, to teach a lesson*. Як дієслово, *to lesson* стосується педагогів, тобто тих представників суспільства, які навчають молоде покоління (у тому числі й моральних якостей). Цим підтверджується факт, що та сама лексична одиниця, завдяки полісемантичності, відображає поліконцептуальність, тобто є вербалізатором кількох концептів. Більше того, вона є конструктом різних концептуальних полів.

Концепт СФЕРА ЗНАНЬ представлений десятьма мовними конструктами, становлячи таким чином 2,1 % усього масиву лексики концептосфери ОСВІТА: *scientific, adj (1), domain, n (0,86), subject, n (0,83), specialty/speciality, n (0,83), field, n (0,75), discipline2, n (0,32), science, n (0,7), study3, n (0,69), bailiwick (0,63), turf, n (0,38).*

Етимологічно слова *domain, field, bailiwick* а також *turf* дуже схожі. Первинні їхні значення пов'язані із земельною територією: 'земельна ділянка' (*field*), 'землеволодіння' (*domain*), 'сільська місцевість' (*bailiwick*), 'ділянка землі з травою' або 'пасовище' (*turf*). Вживання цих лексем на позначення 'сфера знань, компетенції' з'являється всередині XIX століття [364]. Отже, на концептуально-когнітивному рівні поняття 'сфера, або територія знань', асоціюється з 'територією селянина, хлібороба'. Розвиток нових галузей знань

у сучасному світі так само важливий, як і оброблення землі – для наших предків:

Each domain is subdivided into a hierarchy of categories, which provide the basis for a set of objectives for a given piece of learning [351].

I had the impression that artificial intelligence was sort of your bailiwick [351].

Peter's an expert in his field [351].

Scholars engaged in this battle argue that they are not only protecting their academic turf, but preserving the life of their discipline [351].

Лексема *subject* (лат.) також позначала 'певне місце, територію' проте не обов'язково пов'язану з обробленням землі. Але оскільки у словникових визначеннях *subject* перетинається із семами *field, bailiwick*, можемо зробити висновки, що це слово повністю асимілювалося в мові та свідомості англійців, і як і попередні, позначає 'галузь, ділянку знань, навчальну дисципліну':

Remember that textbooks serve as reference books for many years after you have "mastered" the subject [351].

Серед вербальних репрезентантів концепту СФЕРА ЗНАНЬ лексема *specialty* відрізняється від зазначених первинним значенням. Поняття спеціальність – професія, рід занять, сфера знань/інтересів походить з французької, де воно означало 'особливість', себто 'дещо, що відрізняє від інших' [363]:

This broad spectrum of the work-load was one of the main reasons for changing the name of the specialty from venereology to genito-urinary medicine [351].

Лексема *science* має інформативне наповнення *знання, сфера знань, наука та* оцінювальну похідну *scientific* – такий, що стосується сфери знань, науковий. Ідіоматичні звороти *something is not rocket science (дещо, що неважко зробити або зрозуміти), something is not an exact science* (*дещо нечітко виражене, про що потрібно здогадуватися*) з компонентом *science* дещо

нівелюють його асоціативний зв’язок з науковим світом, роблячи це поняття ближчим до пересічного мовця:

If the children learn a music activity, it may be important to link the activity and the performance with other arts activities, or even to explore its relationship with science or maths or language [351].

Концептуальне поле «Освіта як абстрактне поняття» охоплює широкий спектр понять освітянського життя. Деякі з цих понять актуалізуються міжчастиномовними семантичними ознаками, такі як *academe, n – academic, adj*; *knowledge, n – to know, v*; *sabbatic, n – sabbatical, adj* тощо. Певні поняття передають родо-видові звязки між об’єктами дійсності та характеризуються семантичними синонімами: *class – grade – lesson; class – form; educational – pedagogic; domain – field – speciality*. Всього вибрано 67 конструктів, а це 14,6% усього номінативного поля концептосфери ОСВІТА. Якщо провести морфологічний аналіз, то концептополе «Освіта як абстрактне поняття» вербалізують 41 іменник, 9 дієслів і 9 прикметників. Для актуалізації релевантних концептуальних ознак використовуються також фразеологічні одиниці.

Модель концептополя «Освіта як абстрактне поняття» в НМКС носіїв англійської подана у Додатках Е, Є (Рис. Е.8, Є.8).

Висновки до Розділу 3

Описуючи реалії, що існують у ментальності народу-носія мови за допомогою лінгвальних засобів цієї ж мови, ми будуємо національну мовну картину світу, яка охоплює такі компоненти: світ дійсності, світ мислення та світ мови. Реалії, що нас оточують, фільтруються крізь призму менталітету народу та відтворюються у його мовній свідомості.

Концептуально-семантичний аналіз феномену ОСВІТА, проведений на основі англомовних джерел (BNC – Корпусу британського варіанту англійської мови, тезаурусів, тлумачних і фразеологічних словників англійської мови) дозволив виділити ядерні, центральні та периферійні концептуальні ознаки

номінативної складової концептів, за допомогою яких формувалися концептуальні угрупування (концептосфера, макро- та мікроконцептуальні поля).

Як уже згадувалось на початку розділу 3, немає єдиної формули або моделі, до якої можна було б звести структурно-польовий аналіз концептів. Кожен концепт вирізняється своїми етнічно-мовними особливостями, соціальною та культурною функцією. У процесі аналізу корпусу англійської мови було верифіковано 471 мовний конструкт, які актуалізують концепти сфери ОСВІТА.

Результати дослідження засвідчили, що:

1. Модель концептосфери ОСВІТА у НМКС носіїв англійської має ієрархічну будову, структурними елементами якої є конгломерати концептуально-семантичних конструктів – концептуальні поля та концепти. У кожному концептополі на основі значення питомої ваги семантичного компонента виділяються ядро, центр і периферія. Периферія складається із двох ярусів – ближнього і дальнього; ближню периферію наповнюють лексичні одиниці, відповідно до питомої ваги семантичного значення, а дальню – фразеологічні одиниці.

2. Соціально-культурний феномен ОСВІТА в МКС носіїв англійської асоціюється, у першу чергу, з людиною, а також з процесом і результатом її освітянської діяльності. Тобто, можна говорити про антропоцентризм цієї сфери в її сприйнятті носіями мови. Цей факт підтверджується номінативною густиною відповідних концептуальних полів, об’єднаних у макроконцептополе «Людина в сфері освіти». Проте є інші концептуальні категорії сфери ОСВІТА, відображені в ментальності та словниковому фонді етносу. Це об’єкти дійсності, які мають фізичні характеристики, або ж навпаки, є аморфними, або абстрактними явищами. Вони представлені концептуальними полями «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об’єкт» та «Освіта як абстрактне поняття».

3. Макроконцептополе «Людина в сфері освіти» є найчисельнішим, налічує 205 конструктів-актуалізаторів (42,6% питомої ваги концептосфери ОСВІТА). Воно складається з підмножини мікроконцептополів «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина – носій знань», «Людина з певним соціальним статусом». Другим за питомою вагою є концептополе «Освіта як процес» – 115 сем, або 24,6% від загальної кількості репрезентантів. Абстракті поняття – атрибути навчання, з яких формується концептополе «Освіта як абстрактне поняття» – складають 14,6% питомої ваги концептосфери, актуалізуючись 67-ма конструктами). Майже рівними за номінативною густиною виявилися концептуальні поля «Освіта як результат» і «Освіта як фізичний об'єкт» (45 і 39 номінативних одиниць для актуалізації відповідних концептуальних ознак, що становить відповідно 9,6% і 8,6% питомої ваги концептосфери). Номінативна густина кожного з полів свідчить про асоціативну роль концептуальних понять, які вони вербалізують, у мовній картині світу носіїв мови.

4. Концепти та концептополя не є окремими системами. Між ними існують зв'язки включення, перетину, доповнення. Окремі концептуальні ознаки є такими, що характеризують лише певні концепти. Проте є ознаки, спільні для двох або кількох концептів (*exercise, lecturer, lesson, librtary, to educate, to study*) чи навіть концептуальних полів (*class, college, faculty*, *school, scholar*). Концептуальні ознаки, таким чином, можуть бути моноконцептуальними (*pedagogue, schoolboy*) та поліконцептуальними. У мовленні вони актуалізовані відповідними лексичними одиницями – моносемантичними та полісемантичними. Також, у зв'язку зі здатністю мовної одиниці вербалізувати різні концептуальні ознаки і таким чином бути конструктом кількох концептів, говоримо про явище міжконцептуальної взаємодії (у мовному просторі – еквонімії). Крім того, виявлено, що енатіосемія існує не лише на лексичному, але й на концептуальному рівні, коли та сама лексична одиниця репрезентує полярно протилежні концепти (*savant*). У межах концептополів концептосфери ОСВІТА в англійській мові (національно-

маркований аспект) виявлено гіперо-гіпонімічні зв'язки через концептуальні ознаки на позначення узагальнювальних, або навпаки, більш конкретизованих понять (*exercise – drill, graduate – bachelor, to educate – to instruct*, etc).

5. Для вербалізації концептів сфери ОСВІТА в у мовній картині світу носіїв англійської залучені різні частини мови та мовні засоби – іменники, прикметники, дієслова, фразеологічні одиниці.

6. Концепти сфери ОСВІТА в англійській мовній картині характеризуються як національно-маркованими (*A-level, Assistant Professor, boarding school, boarder, Catholic education, convent school, eleven-plus, fellow, fellowship, grammar school, O-level, Oxford, public examination, Research Assistant, Regius Professor, sixteen-plus, supervisor, tutor, tutorial, Vice-Chancellor*), так і універсальними ознаками (*alma-mater, academic year, college, dissertation, instruction, lecture, school, seminar room, specialist, studies, teach, teaching assignments, teaching programme, training, university).*

Питання, розглянуті у розділі, висвітлені у таких публікаціях автора: [27; 29; 259; 260].

РОЗДІЛ 4
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТОСФЕРИ ОСВІТА В НАЦІОНАЛЬНО-МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ДЕВІДА ЛОДЖА

4.1. Концептуальний світ Девіда Лоджа

Професор Девід Лодж – член Королівського літературного товариства – блискучий знавець сучасних літературних процесів, теорії стилів та трансформацій сучасних літературних прозових жанрів. У його арсеналі понад десяток національних та міжнародних літературних нагород, зокрема Срібна Німфа Міжнародного кінофестивалю в Монте-Карло (1990) за кращий сценарій («Добра робота» – «Nice Work»), відзнака Спілки письменників Співдружності за кращий роман 2009 р. («Глухий вирок» – «Deaf Sentence») та ін. Літературною творчістю Д. Лодж займається від 1960 року, є автором тринадцяти романів (останній – «A Man of Two Parts», 2012). Твори письменника перекладені понад двадцятьма мовами (в тому числі і російською). На жаль, українських перекладів поки що нема.

Романи письменника і вченого Д. Лоджа мають глибоку метафорику, вони інтелектуальні та зворушливі водночас. Дослідники завжди звертають увагу, що мова творів Лоджа – це постійний пошук потрібної метафори [14, с. 19; 131, с. 9; 273; 310]. Мабуть тому науковий і творчий доробок Д. Лоджа цікавить науковців і у його рідній Британії, і за її межами, у тому числі українських (О. Бандровська, О. Ладницька, О. Моселі).

Специфіка творчості Д. Лоджа полягає у поєднанні професійних занять літературною критикою і літературною творчістю. Такі заняття, а також глибоке знання законів, за якими твориться художня література, науковий аналіз окремих художніх явищ і творчості окремих письменників знаходять вираження у творах Д. Лоджа і на рівні змісту, і на рівні форми [14, с. 42].

Ідейний зміст романів Д. Лоджа сформований і внутрішньою мотивацією, і, якоюсь мірою, даниною літературній «моді» того часу. Адже 70-80-ті роки XX ст. становлять надзвичайно насичений – ідейно і художньо – період розвитку літератури про університет. Роман цього періоду втілює риси багатьох різновидів університетської прози. Важливою рисою університетського роману можна вважати спробу художнього аналізу проблем сучасної філологічної академічної науки [14, с. 14-15].

Особливою рисою романів Д. Лоджа є його апелювання до буквально всіх сфер життя, діяльності, побуту індивіда як члена суспільства. Через це всі його герої – «живі, натуральні», бо читач переживає усі їхні радості і невдачі разом з ними. Можливо, «натуральності» романам додає автобіографічний аспект, який автор вдало вживлює у всі свої твори, і читач відчуває правдивість і гостроту переживань, емоцій, випробувань, сумнівів, які переживають літературні герої. Але попри широкий сюжетний спектр, провідною темою у романах Д. Лоджа є ОСВІТА як національно-соціальне явище та її взаємозв’язок з головним представником навчального процесу – людиною.

Характерний стиль автора – сатирично-саркастично-реалістичний – неначе медіатор між двома, на перший погляд, несумісними літературними тенденціями: реалізмом та метафікцією (термін М. Моселі) [310]. Складні проблеми, з якими стикаються освітяни – сучасники Лоджа (очевидно, що і персонажі, і події взяті з реального життя), подаються в пародійному, гумористичному стилі, але саме завдяки цьому видаються ще гострішими й нагальнішими. Знання і навики теорії літератури Лоджа-науковця (Д. Лодж захистив наукову роботу з теорії сучасного роману) вміло застосовує Лодж-письменник, і в цьому амплуа він має значно більше переваг, ніж інші автори [310].

4.2. Концептосфера ОСВІТА в індивідуальній мовній картині світу Девіда Лоджа

Девід Лодж у своїх творах порушує актуальні соціальні та суспільні проблеми. Автор особисто визнає, що ідейний зміст його романів спричинений, головним чином, внутрішньою мотивацією [335]. Особливістю стилю Д. Лоджа є мимовільне «підштовхування» читача до відповіді на важливі суспільні проблеми й виклики.

Спостереження професора Д Лоджа дуже цікаві й нестандартні. Специфіка творчості Д. Лоджа полягає у поєднанні професійних занять літературною критикою і літературною творчістю. Не випадково герої Лоджа – переважно представники соціального стану, який прийнято називати елітою (точніше – освітянською елітою). Це – викладачі або професори університету (Філіп Сволов, Морріс Зепп, Десмонд Бейтс, Робін Пенроуз), молоді науковці (Адам Еплбі), богослови (Бернард Волш). Незважаючи на різний ідейний зміст, усі романи письменника мають спільну тему – це тема навчання, виховання, здобуття освіти, робота освітянина. Тому на матеріалі творів цього автора можна дослідити, як саме концепти сфери ОСВІТА експлікуються у мовній свідомості індивідуального представника етносу. Оскільки сам автор – представник освітянської сфери, навіть більше – академічної спільноти, – припускаємо, що його професійний досвід позначився на його індивідуальній мовній картині світу.

Індивідуально-авторський аспект об’єктивації номінативного поля концептосфери ОСВІТА у мовній картині світу (ІМКС) Д. Лоджа розуміємо як художньо-авторський, який характеризує радше персонажів, аніж самого письменника. Водночас, сукупність номінативних засобів, застосованих у художніх творах, формує картину світу самого автора, адже «слово, включене у художній контекст, стає ключем до розуміння літературного твору» [18, с. 167], а «індивідуально-авторське світосприймання визначає художньо-образну конкретизацію дійсності, що реалізується внаслідок використання специфічних

мовних засобів» [234, с. 101]. У нашому дослідженні ототожнюємо поняття художньо-авторського та індивідуально-авторського світобачення.

Матеріалом для аналізу концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа, як зазначено на с. 71, стали романи автора: «Changing Places. A Tale of Two Campuses», «Deaf Sentence», «Ginger, You’re Barmy», «How Far Can You Go?», «Nice Work», «Out of the Shelter», «Paradise News», «Small World» , «Therapy», «The British Museum Is Falling Down», «Thinks» і повість «Home Truths». Загальний обсяг вибірки – 3249 сторінок.

Концептосфера ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа має таку саму модель та охоплює такі самі концептополя, як і в національно-маркованій картині світу носіїв англійської. Кожне концептополе формується із групи концептів, які у свою чергу об’єктивуються певними мовними засобами, притаманними мовній картині світу письменника. Зауважимо, що на основі текстової вибірки неможливо виявити ядерні, центральні та периферійні конструкти номінативних полів концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа, тому структурно концептуальні поля в ІМКС Д. Лоджа мають центральну та периферійну зони. Процедура побудови концептуальних полів концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа також описана в розділі 2 (с. 70).

На основі текстової вибірки згаданих 12-ти творів Д. Лоджа моделюємо концептосферу ОСВІТА. Номінативне поле концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа складається із 371-ної номінативної одиниці. Оперуючи отриманими статистичними даними, можна проаналізувати лексичний склад і визначити номінативну густину концептуальних полів (ця цифра є одночасно індексатором питомої ваги концептополя відносно концептосфери) сфери ОСВІТА в МКС Д. Лоджа.

Проаналізуємо спільні та відмінні риси концептосфери ОСВІТА через призму національно-маркованого та індивідуально-авторського аспектів сприйняття дійсності.

4.3. Макроконцептуальне поле «Людина в сфері освіти» в порівняльному аспекті

Для зручності та точності семантико-концептуального аналізу концептів сфери ОСВІТА в індивідуальному світосприйнятті носія мови, за основу взято модель опису концептів, запропоновану в розділі 3. У процесі аналізу виявлено, що концептуальне поле «Людина в сфері освіти» в мовній картині світу Д. Лоджа, як і у національно-мовній картині світу англійців, також є явищем багатогранним і складається з інтегрованих мікрополів «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина – носій знань», «Людина з певним соціальним статусом».

4.3.1. Мікроконцептуальне поле «Людина, яка навчає»: порівняльний аналіз. Проаналізований текстовий матеріал дає змогу констатувати, що номінативне поле цього концептуального поля в художньо-авторському світосприйнятті Д. Лоджа займає 14% питомої ваги концептосфери ОСВІТА та актуалізується:

іменниками *academic, n, chair, n, chaplain, n, conferee, n, dean, n, examiner, n, faculty3, n, fellow2, n, fellow3, n, fellowship1, n, Head of Linguistics department, head, n (principal / head of department/ superintendent), instructor, n, lecturer1, n, lecturer2, n, lectureship, n, master1, n, Mother Superior, Professor of Linguistics, professor, n (assistant professor, associate professor, Emeritus professor, Regius professor, visiting professor), Sister Scholastica, staff in Linguistics, scientist, n, supervisor, n, Teacher of English, teacher1, n, teacher2, n, tutor, n, Vice-Chancellor, n;*

дієсловами *to coach, v, to teach1, v, to teach2, v, to train1, v, to tutor, v;*

та прикметником *tutorial, adj,*

а також фразеологічними одиницями *to be in the swim, to come up with the idea, errant knights of old, to have a barmy idea, to have a rough idea, high-flying prize scholar, (not) to have the remotest idea, ivory tower, to keep one's brain exercised, learned man, man of wisdom, to pick up the idea, to put oneself out to*

oblige the university, sb's educated voice, to shift an idea off one's head, stars of the profession, world ocean of ideas.

Концептополе «Людина, яка навчає» в ІМКС Д. Лоджа – ієрархічне утворення, яке складається із множини концептів ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ; ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІННЯ; ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУРСОМ; ЛЮДИНА, ЯКА ТВОРИТЬ НАУКУ; ВИКЛАДАЧ-ЛІНГВІСТ.

У художньо-авторському світосприйнятті концепту ОСВІТА відсутні мовні одиниці, які в НМКС заповнюють концептуальний простір ЛЮДИНА, ЯКА ДОТРИМУЄТЬСЯ ПРАВИЛ. Тобто, утворюється концепт-лакуна в ІМКС Д. Лоджа відносно матриці загальнонаціональної МКС носіїв англійської [85, с. 85; 258]. Очевидно, поняття, вербалізаторами яких є зазначені ЛО, не релевантні індивідуальному мовленню цього автора. Водночас, в ІМКС Д. Лоджа концептуальна ознака *Викладач-лінгвіст* репрезентована окремим концептом, і це пов'язано з професійною діяльністю героїв його романів як віддзеркалення професійної діяльності самого автора. У такому випадку «є підстави стверджувати про наявність авторських концептів» у картині світу, які часто пов'язані з соціокультурними концептами [183, с. 117].

Кількісний склад концептуального поля «Людина, яка навчає» в ІМКС Д. Лоджа збігається із загальнонаціональною картиною світу: 52 конструкти в авторській МКС та 54 конструкти в НМКС. Проте питома вага конструктів концептополів «Людина, яка навчає» різна у загальнонаціональному та художньо-авторському мовно-концептуальних вимірах (11% у НМКС і 14% в ІМКС Д. Лоджа).

Якщо накласти номінативні матриці концептуального поля «Людина, яка навчає» в індивідуальній МКС і національній МКС, спостерігаємо також лакунарність у найменуванні осіб, які навчають, їхніх характеристик і дій, спрямованих на осіб, що навчаються. Цікаво зазначити, що у МКС автора не знаходимо буквальних вербалізаторів поняття 'педагог', 'педагогічний' – *pedagogue/pedagog, n, disciplinarian, n, disciplinarian, adj, educator, n*. З іншого

боку, через індивідуальну картину світу Лоджа-педагога дізнаємося, що у британській системі освіти існує поняття капеланства, тобто, навчальний заклад може мати свого духовного пастира (капелана). Часто це особа, яка має богословську освіту, викладає у цій установі, і на волонтерських засадах проводить церковні меси:

Father Bede Buchanan, a liberal-minded priest who was a lecturer in the Theology Department and chaplain to the student body [HF, с. 133].

Розглянемо номінативну наповненість концептів цього концептуального поля, а також їхню метафорично-образну експресію крізь призму індивідуального світу автора.

Концепт ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ в ІМКС Д. Лоджа об'єктивується через ЛО: *chair, n, Vice-Chancellor, n, fellow2, n, fellowship1, n, head, n (principal/ head of department/superintendent), professor, n (assistant professor, associate professor, Emeritus professor, Regius professor, visiting professor), teacher1, n, dean, n, lecturer2, n, lectureship, n, tutor, n, faculty3, n, tutorial, adj, to teach3, v, to tutor, v,* а також ФО *put oneself out to oblige the university* – всього 16 конструктів (проти 22-х у НМКС), або 4,1 % концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа, здебільшого це номінанти службових рангів і посад. У зв'язку із цим можна говорити про лакунарність ІНМС на фоні загальнонаціональної МКС. Адже лакуни (відсутність певних ознак і одиниць у лексичному, семантичному або концептуальному просторі) виявляються лише при порівнянні двох або більше семантико-когнітивних систем (Н. Дунь, Г. Зінченко, Т. Зінченко, З. Попова) [69; 83; 84; 185].

Індивідуальні лексичні лакуни в концептуальному просторі автора відносно концепту ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ (у порівнянні з НМКС) – це незаповнені ніші для номінації понять, які позначають такі посади/ранги: *advisor, n, counselor, n, docent, n, director, n, educationalist, n, professorate, n, rector, n, to tutor, v.*

Не можна, проте, залишити поза увагою той факт, що Д Лодж чітко описує службові ранги у вищій освіті Британії, оскільки для нього ці реалії є

важливими. Іноземний читач, як людина з іншого мовно-концептуального простору, формує уявлення про освітянську кар'єру в Британії, на фоні власних культурно-мовних, концептуально релевантних понять. У п. 3.1.1. (с. 85) ці ранги детально пояснені. У творах Д. Лоджа знаходимо їх ілюстрацію:

As soon as he finished his Ph.D., he was appointed assistant professor in his Department [377, с. 174]. Отже, *assistant professor* – перший 'щабель' уже визнаного науковця.

У текстах Д. Лоджа знаходимо додаткову інформацію про номінації службових рангів у сфері освіти: *Assistant Lecturer, Assistant Registrar (at a university), Research Assistant, Principal Lecturer.*

Варто зауважити, що мобільність кадрів є звичним явищем у Великій Британії, і навіть посада професора не передбачає працевлаштування на постійній основі. Тому *tenure job* (робота на постійній основі) є важливою для претендента:

One day Lewis came back from a big convention in Philadelphia and said he had been offered a good job, associate professor with tenure, at the University of Hawaii [377, с.174].

... the transformation of the dim Rummidge lecturer into Visiting Professor Philip Swallow, member of the academic jet-set, ready to carry English culture to the far side of the globe at the drop of an airline ticket [370, с. 37]. Тут автор вдається до іронічно-саркастичної експресії, підкреслюючи приналежність героя до 'вершків' світу науки (*academic jet-set*).

This is Arthur Kingfisher, doyen of the international community of literary theorists, Emeritus Professor of Columbia and Zürich Universities, the only man in academic history to have occupied two chairs simultaneously in different continents. [378, с. 94]. Очевидно, Д. Лодж невипадково вживає дуалізм поняття *chair* (буквально – *крісло* та *керівне крісло*), приземлюючи високомірність героя, 'почесного професора' (*Emeritus Professor*), який вважає себе 'доном' міжнародної наукової спільноти.

Лодж-лінгвіст вдало застосовує ідіоматичні засоби та стилістичні прийоми, колоритно передаючи своє ставлення до певних реалій. Іноді керівник-освітянин живе як ‘велика риба’ у ‘академічній водоймі’ (буквально – застійнику):

In all modesty Morris imagined he must be the biggest fish ever to swim into this academic backwater [370., с. 69];

to put oneself out to oblige the university [375, с. 61].

Для номінації концепту *Людина, яка піклується про молоде покоління* у ІМКС Д. Лоджа виявлено 9 лексем: *chaplain, n, examiner, n, instructor, n, supervisor, n, teacher2, n, Mother Superior, Sister Scholastica, to train1, v, to coach, v* (тобто, номінативна густина цього концепту в ІМКС автора – 2,5%). Як і концепт ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ, концепт ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІННЯ менш чисельний в ІМКС Д. Лоджа, у порівнянні з НМКС (9 та 13 ЛО відповідно, або 2,4 % і 2,8 % номінативної густини цих концептосфер). Концептуально не релевантними виявилися лексеми *mentor, n, to mentor, v* (хоча у НМКС вони є ядерними конструктами цього концепту), а також *pedagogue/pedagog, n, trainer, n, tutelage, n, to instruct, v, coach, n*. У свою чергу, *chaplain, n, Mother Superior, Sister Scholastica* як представники релігійної освіти характеризуються концептуальною ознакою *Людина, яка піклується про молоде покоління* в ІМКС Д. Лоджа.

Відсутність певних ЛО на позначення особи, яка піклується про молоде покоління (індивідуально-сегментальні лексичні лакуни) Д. Лодж компенсовує своєрідними ‘картинками’-калейдоскопами з університетського життя, які передають авторське розуміння цієї концептуальної ознаки. Цим доводимо твердження когнітологів (А. Вежбицької, Ю. Степанова, З. Попової, ін.) про вербальну та екстравербальну природу концепту. Тут стикаємося з концептами-словами, концептами-описами та концептами – інтрамовними лакунами; проте відомо, що концепт може існувати в концептуальній картині світу, але не мати мовної репрезентації.

На підтвердження цієї думки наведемо кілька прикладів із творів Д. Лоджа, у яких подано авторове бачення особи-освітянина, яка піклується про молоде покоління. Робін Пенроуз із «Nice Work» – молодий викладач і майбутній вчений. Попри невеликий досвід освітянської роботи, у Робін велике відчуття відповідальності перед своїми вихованцями. Вона намагається лояльно ставитися до студента, який не підготував завдання, а найголовніше – з'ясувати причини й дати молодій людині ще один шанс:

Robyn is rather less generous with the next supplicant, a young man who broke his ankle falling off his motorbike on New Year's Eve, but even the least deserving candidate gets a few day's respite… [375, с. 42]. Освіта – це своєрідна система, зі своїми встановленими правилами, яка карає порушників цих правил. Робін – героїня-бунтівник, вона не боїться кидати виклик системі й підтримує студентів з такою самою позицією:

… Robyn tends to identify with the students against the system that assesses them, even though she is herself part of the system. Eventually they are all dealt with [375, с. 42].

Філіп Сволов – уособлення ідеального вчителя. Він суворий, проте справедливий. Студенти поважають професора, тому що він з повагою ставиться до них:

He is a superlative examiner of undergraduates: scrupulous, painstaking, stern yet just [370, с. 17].

А от Морріс Зепп – його повний антипод. Морріс завжди намагається поставити себе на щабель вище від аудиторії:

His style of teaching was designed to shock conventionally educated students [370, с. 46]. Хоча сам Девід Лодж – визнаний науковець, лінгвіст, критик, лауреат багатьох почесних нагород, проте в його картині світу особа, яка навчає, не повинна поводити себе зверхньо відносно особи, яка навчається. Навпаки – учитель, викладач виконує також функцію інструктора, порадника, що покликаний допомогти молодій людині стати повноцінним членом суспільства. Філіп Сволов дуже прискіпливо й самовіддано ставиться до

наукової роботи, ‘шліфує’ кожне слово. Проте не в його стилі розставляти ‘пастки’ для студентів. Навпаки, професор Ф. Сволов дуже лояльний щодо оцінювання знань своїх підопічних:

His own papers were works of art on which he laboured with loving care for many hours, tinkering and polishing, weighing every word, deftly manipulating every eithers and ors, judiciously balancing difficult questions on popular authors with easy questions on obscure ones [370, с. 18].

The letter continued in this vein for several pages, describing the emotional, psychological and physiological peculiarities of the students concerned in intimate detail. Morris read through it in total bewilderment. What kind of a man was this, that seemed to know about his students more that their own mothers? [370, с. 63].

She [Robyn] was a popular and conscientious teacher, whose courses were oversubscribed [375, с. 30].

Сестра Схоластика (Sister Scholastica), як і матінка Суперіор (Mother Superior) у ‘Out of the Shelter’ – вдалі авторські метафори, щоб лаконічно передати страх перед невідомим суворим світом релігійних учень і методів виховання у церковно-парафіяльних школах Британії, дієві ще в першій половині XX ст. – беззастережно підкорятися служителям церкви та приймати релігійні вчення:

He was frightened of Sister Scholastica, her name was hard to say [376, с. 16].

Концепт ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУРСОМ в ІМКС Д. Лоджа складає майже 4% номінативного поля концептосфери ОСВІТА, об’єктивуючись 14-ма конструктами: *master1, n, lecturer1, n, to teach1, v, to come up with the idea, to have a barmy idea, (not) to have the remotest idea, to have a rough idea, to keep one’s brain exercised, learned man, man of wisdom, to pick up the idea, to shift an idea off one’s head, ivory tower, sb’s educated voice*. За кількістю конструктів цей концепт значно чисельніший за одноіменний концепт НМКС, а індикатор номінативної густини Qnd майже вдвічі більший. Крім того, у художньому мовленні Д. Лоджа виявляємо індивідуальну лексичну лакуну *educator, n*. Проте автор доповнює концептуальну ознаку *людина, яка*

володіє ресурсом у своєму концептуальному просторі стилістичними, ідіоматичними, граматичними засобами англійської мови: *to set one's pulse racing with intellectual excitement* [378, с. 119]. Варто звернути увагу на індивідуально-авторське розуміння концептуальної ознаки *людина, яка володіє ресурсом*, а саме – спроможністю людського розуму 'підбирати ресурс (ідеї)' (*to pick up the idea*), та 'пересувати' їх (*to shift an idea off one's head*).

Девід Лодж використовує стилістичні засоби для того щоб яскравіше передати образ блискучого вченого, який, проте, не пристосований до проблем повсякденного життя. У наведеному далі прикладі автор застосовує найвищий ступінь порівняння і одночасно протиставлення (*the most – the least*) для характеристики такої особи:

He is the most learned man who knows the most of what is farthest removed from common life and practical observation, that is of the least practical utility, and the least liable to be brought to the test of experience, ... the most full of uncertainty, difficulties and contradictions [378, с. 119].

Номінативна густина концепту ЛЮДИНА, ЯКА ТВОРИТЬ НАУКУ в ІМКС Д. Лоджа – 2,4%; об'єктивується цей концепт ЛО *academic, n, conferee, n, fellow3, n, scientist, n, errant knights of old, high-flying prize scholar, stars of the profession, world ocean of ideas, to be in the swim* – усього 9 конструктів. Таким чином, *academician, n,* є лексичною лакуною відносно НМКС. З іншого боку, Д. Лодж майстерно передає атмосферу, яка панує у наукових колах. Тут є свої 'лицарі', 'призери' та 'суперзірки': *Scholars these days are like the errant knights of old, wandering the ways of the world* [378, с. 63]; *high-flying prize scholar* [378, с. 15]; *none of the stars of the profession was in residence* [378, с. 4]. Як і решта сфер суспільної діяльності, наукова спільнота не уникла емансипації XX століття. Порівнюючи вчених на конференціях з мандрівними лицарями короля Артура, автор у звичній для себе серйозно-іронічній манері звертає увагу на гендерні зміни у 'Товаристві Круглого Столу': *… a lot of these knights are women, these days. There's positive discrimination at the Round Table* [378, с. 63]. Для англомовної культури цей меседж є концептуально глибшим, аніж

для іноземця, особливо якщо той не обізнаний з англійським епосом. Вважаємо метафоричні одиниці *errant knights of old, high-flying prize scholar, stars of the profession* периферійними конструктами цього концепту.

Окремі аспекти наукової діяльності виражені в ІМКС Д. Лоджа не концептами-словами, а концептами-описами. Скажімо, науковий світ – наче океан ідей (*world ocean of ideas*). Тут завжди треба бути на своїй ‘біговій доріжці’, щоб не ‘випасти з обойми’: *to be in the swim, intellectually speaking* [378, с. 15].

У художньо-авторській картині світу Д. Лоджа можна проаналізувати психологію людських стосунків, зокрема між професіоналами в тій самій сфері. Люди одного кола відчувають один одного підсвідомо, на рівні інтуїції, як це сталося з Моррісом Зеппом і Фульвією Морґаною («Small World»). За збігом обставин, ці двоє представників американської та італійської академічних спільнот опинилися поруч під час авіа-подорожі й дуже швидко виявили, що вони колеги-науковці:

Each glanced surreptitiously at the other’s reading matter. It was as good as a masonic handshake. They met each other’s eyes [378, с. 118]. Завдяки головному герою роману «The British Museum is Falling Down» Адама Еплбі дізнаємося про будні науковців і проблеми науки, ставлення до неї в британському суспільстві:

It’s no longer necessary to hoard your information in one building, or keep your top scholars corralled in one campus. Scholars don’t have to work in the same institution to interact, nowadays: they call each other up, or they meet at international conferences [378, с. 43].

У картині світу Д. Лоджа є чимало референційних джерел, які дають змогу виокремити та охарактеризувати концепт ВИКЛАДАЧ-ЛІНГВІСТ. Практично у кожному творі знаходимо концептуально релевантні референти – викладачі університету, до певної міри прототипи самого автора та його колег.

Номінативне поле цього концепту представляють поняття *Teacher of English, Professor of Linguistics, Head of Linguistics department, staff in Linguistics.*

В індивідуальній мові автора зустрічаємо багато лінгвістичних термінів: *utterance, pragmatics, structural linguistics, transformational linguistics, stylistics, discourse, historical philology, context, metaphor, metonymy, locution* та ін. Ці мовні одиниці характеризуються другорядними концептуальними ознаками відносно концептосфери ОСВІТА, тому вони не є конструктами номінативного поля для цього концепту як ланки концептосфери ОСВІТА.

Герої Д. Лоджа мислять ‘по-лінгвістичному’. Розмірковувати над типом висловлювання (*the locutionary, the illocutionary and the perlocutionary act of speech*) або використовувати лінгвістичні терміни в поєднанні з ідіоматичними моделями (*We eat discourse, we drink discourse, we look at discourse*; *We live in discourse as fish live in water*) притаманне фахівцю з багаторічним стажем. Так само, як визначати тип мови або теоретичні засади лінгвістики:

It might belong to some synthetic language invented by a sci-fi writer [380, с. 122];

The only one [subject] he could think of was Jakobson’s application of his famous metaphor / metonymy distinction to Surrealism and Cubism. [371, с. 68].

Adam still hadn’t decided how long a long sentence was [369, с. 48].

Справжній професіонал – не лише науково підкована особистість, але й фанат своєї справи: *He still founds linguistics a fascinating subject – how could one lose interest in it?* [371, с. 29].

Викладач-лінгвіст будь-які деталі аналізує з позиції лінгвістики, іноді розширюючи свої ідеї до меж суміжних дисциплін (психології, психолінгвістики: *It might be worth writing up for a psycholinguistic journal if I could be bothered. But I can’t* [371, с. 37]; *A stylistic study of suicide notes* [371, с. 159]; *... while Mrs. Norfolk had clearly been baffled and faintly insulted by my manic analysis of the negative connotation of her name ...* [371, с. 192]. Також, як спеціаліст у цій сфері, Д. Лодж намагається висловлювати об’єктивну критику сучасним підходам у філології: *Deconstructionalism is the last intellectual thrill left. It’s like sawing through the branch you’re sitting on. It is so narcissistic. So hopeless* [378, с. 118]. Картина світу індивідуального представника культурно-

мовного простору іноді доповнює національно-марковані фрагменти дійсності. Скажімо, у Д. Лоджа довідуємося про ‘верхи’ світу науки, які є концептуально релевантними для англомовної культури, проте для особи з іншого мовного середовища авторські метафори не мають концептуального значення, і сприймаються лише як стилістичні засоби:

The Yale hermeneutic gang. The John Hopkins reader-response people. The local Chicago Aristotelians [378, с. 118].

Концепт ВИКЛАДАЧ-ЛІНГВІСТ у ІМКС Д. Лоджа актуалізується також описовими метафорами. Це – і ‘*вчений, який живе у своєму вимірі*’, і *освітянин – ‘бог’*, і *освітянин – трудівник, хлібороб*. У мультимовній картині світу професор часто асоціюється з людиною розсіяною, що живе своїм внутрішнім світом, відірваним від реальності. Особливо цікаво зустріти метафору *Освітянин – ‘учений, який живе у своєму вимірі’* у автора, який сам є поважним професором, але поряд із цим – критичним реалістом:

I think I performed fairly well the part of an elderly, slightly absent-minded professor, mildly pleased to meet a presentable slight acquaintance in these circumstances ... [371, с. 158].

У художньому світосприйнятті Д Лоджа, особа, яка навчає – радше порадник, наставник для особи, яка навчається (див. концепт ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІННЯ). Проте, стосунки викладач – студент іноді набувають форми бог – смертний, особливо під час екзаменів: ... *they calculated and classified the Finals results like gods dispensing rewards and punishments to mortals* [371, с.28]. Таким чином, у ІМКС Д. Лоджа виокремлюємо метафору *освітянин – ‘бог’*. Водночас, праця вчителя, науковця – це як праця трудівника-хлібороба: потрібно ретельно підготувати, ‘окультивовувати’ своє ‘поле’, щоб засіяти ‘зерно науки’ у благодатний ґрунт:

Time when he should be at work, work, work. Ploughing ahead with a thesis that would rock the scholarly world and start a revolution in literary criticism [369, с. 18]; *This undiscriminating enthusiasm, however, prevented him from settling on*

a 'field' to cultivate as his own [370, с. 17]; *'His own field was, broadly speaking, discourse. It was probably the most fertile and productive area …* [371, с. 29].

Молодий ентузіаст-науковець, фанатично відданий своїй роботі, для якого зруйнувати стереотипи є сенсом і принципом життя – це як хлібороб, орач і сіяч нового, молодого зерна. Вирвати учителя з його повсякденного ритму – те саме, що змішати пори року для хлібороба: *He missed the rhythm of the academic year as a peasant might miss differences between the seasons if they were suddenly withdrawn* [371, с. 28].

Zapp was the man who had published articles in PMLA while still in graduate school; who, inevitably offered his first job by Euphoric State, has stuck out for twice the going salary, and got it; who had published five fiendishly clever books (four of them on Jane Austen) by the time he was thirty and achieved the rank of full professor at the same precocious age… [370, с. 15].

Лейтмотивом покликання учителя Д. Лодж, слідом за Леві-Стросом, вважає вміння залишатися дитиною:

Levi-Strauss says somewhere that "the student who chooses the teaching profession does not bid farewell to the world of childhood: on the contrary he is trying to remain within it" [377, с. 187].

Отже, концептуальна ознака *людина, яка навчає* акумулює різнобічні характеристики вчителя, наставника, порадника, керівника, науковця. Деякі з них безпосередньо закладені у значення слів, інші пізнаються інтуїтивно-підсвідомо або ж набувають метафоричних ознак у концептуальному просторі носіїв мови. Так чи інакше, у світосприйнятті британців (а це показує і НМКС, і ІМКС Д. Лоджа), людина, яка навчає володіє великим інтелектуальним потенціалом, духовними цінностями, характеризується високою працездатністю.

Модель концептуального поля «Людина, яка навчає» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.1.; К.1); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.1).

4.3.2. Мікроконцептуальне поля «Людина, яка навчається»: порівняльний аналіз. Концептуальне поле «Людина, яка навчається» представлене в індивідуальній картині Д. Лоджа такими номінативними одиницями:

іменниками *amateur, n, apprentice, n, bachelor1, n, boarder, n, class4, n, disciple, n, examinee, n, fresher, n, graduate3, n, group, n, intake, n, master2, n, nig, n, novice, n, postgraduate, n, pupil, n, scholar2, n, schoolboy, n, schoolgirl n, senior, n, student, n, swot, n, truant, n, undergraduate, n;*

дієсловами *to train2, v, to graduate2, v, to swot, v;*

прикметниками *undergraduate, adj, postgraduate, adj.*

Метафоричний рівень формується з таких репрезентантів концептуальних ознак: *blue-eyed boy, callow, (not) dry/wet behind the ears, educated estuary*, *in embryo, in the bud, mature student, raw recruit,to run rings round, to skive* (*= to play hookey*), *virgin.*

Слова-актуалізатори концептуальної ознаки *людина, яка навчається* в НМКС: *diplomate, n, educatee, n, learner, n, neophyte, n, sophomore, n, trainee, n, tyro, n, bookish, adj, educable, adj, beginner, n, catechumen, n, fledgeling, n, studious, adj, docile, adj, trainable adj, junior, n, abecedarian, n,* відсутні в ІМКС Д. Лоджа.

В індивідуальній картині світу Д. Лоджа перелічені вербалізовані групуються у концепти, імена яких збігаються з аналогічними концептами концептуального поля «Людина, яка навчається» в НМКС. Розглянемо кожен з концептів цього концептополя в художньо-авторському сприйнятті Д. Лоджа.

Концепт ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ у Д. Лоджа актуалізується такими ЛО: *boarder, n, disciple, n, group, n, pupil, n, senior, n, scholar2, n, schoolboy, n, schoolgirl n, student, n, truant, n, undergraduate, n, undergraduate, adj, to train2, v, blue-eyed boy, mature student, to skive* (*= to play hookey*) (збігаються з НМКС), натомість *learner, n, sophomore, n, bookish, adj, educable, adj, junior, n, studious, adj, docile, adj, trainable, adj* автор не використовує для відтворення відповідних реалій.

Проблема соціально неблагополучних сімей існує і в країнах, що розвиваються, і в країнах із стабільнішими економіками. І професор Д. Лодж не боїться про неї говорити, перш за все для того, щоби привернути загальну увагу та знайти шляхи подолання. У здоровому суспільстві не повинні зустрічатися такі явища як безвідповідальність чи погані звички батьків, що, у свою чергу, негативно впливає на виховання та розвиток дітей. Походження в більшості випадків відіграє вирішальну роль у долі людини:

He comes from Dagenham, and has the kind of background you might expect: broken home, absentee father, mother a boozer, truancy from school, in trouble with the law, taken into care, placed with foster parents [379, с. 117].

...because he was unkempt and under-educated and had a Cockney accent [379, с. 196].

...he went to grammar school but never fitted in, was always the bottom of the class – a combination of temperament, bad teaching and lack of support at home. His parents were working class – very decent, but not very education-conscious [379, с. 196].

У авторській мові Д. Лоджда не знаходимо національно-маркованих номінантів для студента певного року навчання на кшталт *sophomore, senior* (окрім конструкта *fresher* на позначення студента-першокурсника). Натомість, автор вживає описові позначення *first-year student, second-year student, third-year student, fourth-year student, last-year student*:

The arrival of exited and expectant freshers every autumn [371, с.28].

Водночас, у ІМКС Д. Лоджа фігурує елемент НМКС *blue-eyed boy* – улюбленець вчителя; класний улюбленець.

You know Mike wasn't exactly the Prof.'s blue-eyed boy [372, с. 172].

Актуалізаторами концепту ПОЧАТКІВЕЦЬ в ІМКС Д. Лоджа є ЛО: *apprentice, n, amateur, n, fresher, n, intake, n, nig, n, novice, n, swot, n, to swot, v;* при цьому *intake, n, nig, n,* набувають цієї концептуальної ознаки в індивідуально-авторському аспекті. Периферія концепту заповнена метафорами

callow, (not) dry/wet behind the ears, educated estuary, *n embryo, in the bud, raw recruit, virgin.*

Такі концептуально споріднені поняття до *початківець*, наявні в НМКС англійців, як *neophyte, n, trainee, n, tyro, n, beginner, n, catechumen, n, fledgeling, n, first of May, babe (in the woods), colt, fish, fledgeling, greenhorn, in its infancy, hayseed, new kid on the block, tenderfoot* виявилися лексичними лакунами в мовній картині Д. Лоджа.

У романі «Ginger, You’re Barmy» Д. Лодж розкриває тему армійського життя солдатів-строковиків, які ще вчора були школярами, ‘домашніми хлопчиками’ ‘*public schoolboys*, ‘*grammar schoolboys*’, ‘*office boys*’, ‘*factory workers*’), а тепер адаптовуються до нових – армійських, нецивільних – реалій, маючи для цього недостатньо життєвого досвіду. Для героя Д. Лоджа ці молоді недосвідчені люди – усього лиш ‘сировина’ для армійського муштрування: *cargoes of callow youths, raw recruits, not dry behind the ears* [372, с. 18, с. 146].

До словникових тлумачень лексем, які безпосередньо характеризують особу-новачка, Д. Лодж додає колориту цьому концепту, використовуючи поняття ‘незайманий’, себто недосвідчений, на противагу ‘зрілому’, досвідченому студентові:

A virgin? Factorywise, I mean [375, с. 68]; *‘a conference virgin’* [378, с. 18].

She was a ‘mature’ student in her late thirties, and looked rather more mature than that [371, с.68].

Крім того, особа, яка має потенціал першопочаткового джерела, актуалізується у Д. Лоджа через індивідуально-авторську метафору *educated estuary:*

Her accent might have been described as ‘educated Estuary’ [374, с. 41].

Концепт ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ представлений в ІМКС Д. Лоджа ЛО *bachelor1, n, class4, n, examinee, n graduate3, n, master2, n, , postgraduate, n, postgraduate, adj, graduate2, v, run rings round.* Д. Лодж оперує практично всіма засобами корпусу англійської мови для передачі концептуальної ознаки *людина, яка досягає успіху*. Лексичними лакунами

виявилися поняття *diplomate, n – особа, яка отримала диплом* і *postdoctoral, adj* – щодо особи, яка продовжує кар'єрне зростання після захисту дисертації.

Сучасні молоді люди ставлять собі за мету отримати освіту, щоб мати можливість кар'єрного зростання. Вони усвідомлюють, що для цього треба докласти немало зусиль, і готові жертвувати особистим життям заради професійного успіху:

These young people carry a heavy freight of super-ego. To get to the University they have had to work hard, pass their exams and win scholarships [373, с. 12].

Девід Лодж вважає молоде покоління розумними, вихованими індивідами, які мають свою думку і не соромляться її висловлювати: *'they are intelligent, well-mannered, articulate'* [373, с. 13].

Морріс Зепп вважає, що молоде покоління виросло за «Фройдівською моделлю примітивного суспільства»: молоді люди не гребують жодними методами та способами, щоби побудувати кар'єру *(In modern academic society they [your sons] take away your research grants*). Тому кар'єра, успіх – не є щось одноразове, суспільний устрій вимагає, щоб ти завжди був у тонусі *(it's not a question of making it… there's also keeping it* [378, с. 42].

Підводячи короткий підсумок, відзначаємо, що концептополе «Людина, яка навчається» в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа як одного з її представників утворене із множини концептів ПОЧАТКІВЕЦЬ; ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ та ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ. Концептуальних лакун не виявлено, проте семантико-концептуальне наповнення номінативних полів не є однорідним. Також виявлено відносну лакуну *educatee*. Будучи в реєстрі корпусу англійської мови, *educatee* не має лексико-синтаксичних моделей об'єктивації, і це поняття можна вважати концептуально не релевантним для узусу сучасного носія англійської. Питома вага концептополя ЛЮДИНА, ЯКА НАВЧАЄТЬСЯ в обидвох досліджуваних мовно-концептуальних вимірах несуттєво відрізняється (12,6 % у НМКС і 10,9 % в ІМКС). Отже, приходимо до висновку, що в індивідуальній картині

світу Д. Лоджа *людина, яка навчається* займає таке саме місце, як і в загальнонаціональному масштабі.

Модель концептуального поля «Людина, яка навчає» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.2.; К.2); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.1).

4.3.3. Мікроконцептуальне поле «Людина з певним соціальним статусом»: порівняльний аналіз. За аналогією зі структурною організацією концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської (див. розділ 3, с. 99), мікроконцептополе «Людина з певним соціальним статусом» в ІМКС Д. Лоджа представлене однойменним концептом ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ.

Центральну частину цього концепту в ІМКС Д. Лоджа утворюють поняття, що актуалізуються словами *academia, n, donnish, adj, university2, n, class2, n, background, n, college3, n, fellow1, n, faculty2, n.* Периферія представлена НО, які позначають приналежність до групи за соціальною ознакою: *academic jet-set, Angry Young Man, big fish, doyen, English don, Education Corps, Indians with PhD, intellectual ferment, Teddy-Boys, Young Turks (of the Faculty), third world teachers.*

В авторському мовленні Д. Лоджа відсутні певні іменники, які позначають групу людей, що навчаються – *institute, n, school, n, academy, n, form, n, classmate, n, collegian, n,* у порівнянні з НМКС носіїв англійської.

Випускники елітних шкіл відрізняються від своїх однолітків із звичайних шкіл (public schools) не тільки соціальним статусом, але й манерою поведінки:

Peterson was Etonian, and carried about with him an almost tangible aura of nonchalant charm and confidence [372, с. 48].

Проблема ідейного розриву між поколіннями існувала завжди, так само як намагання старших довести свою привілейованість:

The more conservative dons viewed these ideas and their proponents with alarm, seeing in them a threat to the traditional values and methods of literary

scholarship. Battle was joined, in seminars, lectures, committee meetings [375, с. 26].

У картині світу автора особа, яка протестує проти нав'язаних їй стереотипів, асоціюється із поняттям *Young Turk* – радикально налаштованою молоддю, готовою до рішучих змін (назва прийшла від однойменної політичної сили в Османській імперії початку XX ст., яка скинула з престолу султана Абдула Хаміда II):

She sat in the lecture theatres and nodded eager agreement as the Young Turks of the Faculty demolished the idea of the author, the idea of the self, the idea of establishing a single, univocal meaning for a literary text [375, с. 26].

Висококваліфіковані спеціалісти, впевнені та вимогливі викладачі, виявляються заслабкими, морально не готовими протистояти суспільним змінам, у тому числі в освітянській сфері. Д Лодж називає своїх колег, які через зовнішні обставини розірвали міцні довготривалі дружні стосунки й за короткий проміжок часу нажили запеклих ворогів, 'тонкошкірими': *thin-skinned community* [375, с. 27]. Автор впевнений, що потрібно не підкорятися чиїйсь безглуздій грі, а навпаки – висловлювати свою думку вголос.

Соціальне походження молодої людини має великий вплив на її поведінку та ставлення до навчання. В університеті Рамміджа є категорія студентів, яких професор Філіп Сволов називає «факультетськими піжонами» (*the Department's Teddy-Boys* [370, с. 35]). Вони інтелектуально розвинені, проте особам плебейського походження (*plebeian origin*) бракує відчуття такту, вони схильні порушувати навчальну дисципліну своїм екстраординарним одягом, нахабною поведінкою, неохайним виглядом:

These were clever young men of plebeian origin who, unlike the traditional scholarship boys (such as Philip himself) showed no deference to the social and cultural values of the institution to which they had been admitted; They came late to classes, unwashed, unshaven and wearing clothes they had evidently slept in; slouched in their seats, rolling their own cigarettes and stubbing them out on the furniture [370, с. 35].

На периферійному рівні концептуального поля «Людина з певним соціальним статусом» виявлено лакуни-метафори і в ІМКС Д. Лоджа, і в НМКС носіїв англійської. Проте метафори цього концепту мають специфічну особливість – вони взаємозамінні. Наприклад, під характеристикою *intellectual ferment* Д. Лодж має на увазі начитану, ерудовану особу, яку ще називають *bookish, booky, book-learned* або *think tank*. Так само, замість традиційного пафосного *mandarin* – особа, яка має незаперечний авторитет і вплив у певній сфері, Д. Лодж вживає авторські метафори *English don, doyen, big fish*.

Щодо квантитативно-мовного наповнення концепту, то в ІМКС Д. Лоджа він представлений 19-ма НО (4,8 % концептосфери ОСВІТА), а в НМКС носіїв англійської – 20 НО (4,3 % концептосфери ОСВІТА).

Модель концептуального поля «Людина з певним соціальним статусом» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.3.; К.3); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.1).

4.3.4. Мікроконцептуальне поле «Людина – носій знань»: порівняльний аналіз. За зовнішньою структурною формою матриці концептуального поля «Людина – носій знань» двох мовних систем – загальнонаціональної та індивідуально-авторської – ідентичні, накладаються одна на одну та складаються із двох полярних концептів – ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ та ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ. Проте між ними існують внутрішньоструктурні змістові відмінності, а саме наповнення номінативних полів. Вербальними актуалізаторами концептуальної ознаки *людина – носій знань* у мовній картині Д. Лоджа є такі ЛО: *dunce, n, illiterate, n, savant, n, scholar1, n, stupid, n, educated, adj, ignorant, adj, informed, adj, intellectual, adj, learned, adj, refined, adj, ripe, adj, scholarly1, adj, stupid, adj, well-informed, adj, well-read, adj, wise, adj, absent-minded, completely solid between ears, to get rape on brain, to have one's head screwed on, to have a mental picture of something, highbrow, to make head or tail of something, mine*

of information, off one's trolley, pig-headed, to pit your wits against, to observe mentally, quick wits, silly in the head, soft-headed.

Так, концепт ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ об'єктивується у автора словами та фразеологічними зворотами: *savant, n, scholar1, n, educated, adj, informed, adj, learned, adj, intellectual, adj, scholarly1, adj, wise, adj, ripe, adj, to have one's head screwed on, to have a mental picture of something, highbrow, to make head or tail of something, mine of information, to pit your wits against, to observe mentally, quick wits*. Водночас лакунарними в ІМКС Д. Лоджа є такі лексичні конструкти НМКС: *educationalist, n, intellectual, n, literate, n, literate, adj, omniscient, adj, lettered, adj, read, adj,* а також лакуни-метафори: *broad-minded, man of letters, old hand, strong-minded, worldly-wise*. У пропорційному відношенні концепт ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ займає однакове місце (5,6% в НМКС та 5,2% в ІМКС) у кожній з концептуальних систем.

Концепт ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ актуалізується такими індивідуально-авторськими репрезентантами: *dunce, n, illiterate, n, stupid, n, ignorant, adj, stupid, adj, absent-minded, completely solid between ears, to get rape on brain, off one's trolley, pig-headed, silly in the head, soft-headed* – всього 12 НО. Таким чином цей концепт займає 3,3 % концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа, на противагу 9 % в НМКС носіїв англійської. Лакунарність індивідуальної картини світу можна пояснити тим, що певна частина словникового фонду виявилася нерелевантною в авторському мовленні. Зокрема, це номінативні одиниці *ignoramus, n, illiterate, adj, savant, n, simple, n, simple, adj,* та метафори, які містять концептуальну ознаку *Людина, яка не володіє знаннями*: *airbained, airheaded, ass, benighted, blank-minded, blockhead, brainless, dolt, dummkopf, empty-headed, empty-minded, featherbrained, feeble-minded, harebrained, in the dark, know from nothing, know-nothing, low-brow, middle-brow, mindless (of), mooncalf, narrow-minded, puddinghead, rattlebrained/ratlleheaded, shallow, simpleheaded, thick-headed, to slip one's trolley, unenlightened*.

Як виявляє аналіз, явище лакунарності в концептуальному полі «Людина – носій знань» двостороннє, адже, у свою чергу, Д. Лодж послуговується авторськими метафорами *to have a mental picture of something, to make head or tail of something, to pit your wits against, to observe mentally, to get rape on brain, pig headed, silly in the head*.

Метафори відкривають нам особливості сприйняття реальності представниками певного етносу. Особливо цікавими в нашому дослідженні виявилося аналізувати ФО, які стосуються розумової діяльності людини. Скажімо, про ерудовану, обізнану людину говорять як про ‘копальню знань’ – ‘mine of information’:

He’s a mine of information, this Roland [379, с. 83].

або як таку, що осягнула ‘світову мудрість’ – ‘wordly wisdom’:

to acquire a certain worldly wisdom [373, с. 40]

Оскільки ми не можемо візуально визначити, як саме працює мозок, ментальне світосприйняття, будь-які їх фізичні характеристики набувають метафоричного змісту. Девід Лодж підібрав дуже вдалу метафору для передавання поняття ‘сприймати, розуміти, аналізувати об’єкти дійсності’ – *to observe mentally*:

An interesting example of the function of predictability in casual speech, he mentally observed [369, с. 10].

Адже справді, ‘подумки’ можемо ‘оглядати’ явище з різних боків.

Люди, віддані науці, є фанатами по своїй суті; справжнім світом для них є віртуальний світ, що постає зі сторінок прочитаних ними книг, вони переймають його історію від своїх попередників і продовжують творити його своїми власними ідеями:

They worked with a quiet confidence that wisdom was at their fingertips – that they had only to scribble on a form and knowledge was delivered promptly to their desks [369, с. 90].

Переступаючи поріг читальної зали, науковці залишають за ним усі свої житейські проблеми й турботи:

Adam would never be able to take his place beside the scholars with conscience as untroubled as theirs [369, с. 90].

Проте, і в цьому віртуальному світі, де люди живуть і дихають науковими ідеями, вони не відчувають себе щасливими:

Show me a happy scholar and I will show you the bliss of ignorance [369, с. 90].

У своїх творах Д. Лодж показує, що суспільство не завжди ставиться до представників академічної спільноти доброзичливо і з повагою. Іноді представники інших сфер зверхньо дивляться на освітян, навіть вважають їх невігласами. Таким є ставлення бізнесмена Віла Вілкокса до аспірантки Робін Пентроуз, з якою він має обмінюватися досвідом за програмою «Shadow scheme» (автор використав реально існуючу назву для неіснуючої в британський реаліях освітньої програми) («Nice Work»):

I don't want some academic berk following me about all day [375, с. 56].

Слід зазначити, що їхня співпраця завершилася 'перемогою' Робін: Віл переглянув свої погляди на цінності. Таким чином індивідуальний представник етносу – освітянин висловлює своє переконання у значущості освіти й шкали цінностей для життя суспільства.

Модель концептуального поля «Людина – носій знань» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.4.; К.4); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.1).

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо:

– у межах цього макроконцептополя в обвох концептуальних вимірах – загальнонаціональному та індивідуально-авторському – виділяємо мікроконцептополя «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина з певним соціальним статусом», «Людина – носій знань», ідентичні за своєю організацією та структурою;

– концептуальне наповнення мікроконцептополів є неоднорідне, характеризується лакунарністю та різною номінативною густиною;

– особа як «Людина в сфері освіти» є надзвичайно важливим компонентом концептосфери ОСВІТА, оскільки займає понад третину концептуального простору ОСВІТА у національній мовній картині світу носіїв англійської, а також в індивідуальній картині світу Д. Лоджа (42,6% проти 38,5% відповідно).

4.4. Концептуальне поле «Освіта як процес» у порівняльному аспекті

Номінативне поле концептуального поля «Освіта як процес» в ІМКС Д. Лоджа представлене такими ЛО: *A-level, n, assignment, n, Board of Studies, n, catechism, n, conference, n, course, n, culture, n, curriculum, n, discipline3, n, drill, n, edification, n, education1, n, eighteen-plus, n, eleven-plus, n, English 142, n, English 213, n, English 305, n, English 350, n, English 99,* n, *escatology, n, examination, n, Exchange Scheme, n, exercise1, n, exercise2, n, finals, n, grade, n, homework, n, ignorance, n, instruction, n, keynote address, n, learning2, n, mark, n, O-level, n, panel discussion, n, paper2, n, (Introductory) Pep talk, n, practice, n, program, n, research, n, scholarship1, n, school4, n, seminar, n, Shadow Scheme, n, sixteen-plus, n, study leave, n, study1, n, syllabus, n, symposium, n, teaching1, n, test, n, timetable, n, training regiments, n, training, n, twenty-plus, n, upbringing, n, webinar, n, workshop, n, to breed, v, to bring up, v, to cram, v, to cultivate, v, to discover, v, to educate1, v, educate2, v, educate3, v, to enroll, v, to grade, v, to groom, v, to hear, v, to indoctrinate, v, to inform, v, to learn1, v, to lucubrate, v, to mark, v, to practice, v, to read1, v,to read2, v, to research, v, to school, v, to study1, v, to study2, v, to study3, v, extracurricular, adj, intramural, adj, scholastic, adj* – усього 85 конструктів. Відносно номінативного поля однойменного концептополя у НМКС виявлено такі лакунарні ЛО: *cultivation, n, nurture n, (by) rote, n, to edify, v, to drill, v, to inculcate, v, to initiate, v, to civilize, v, to foster, v, to nurture v, to test, v, didactic, adj, extramural, adj, heuristic, adj.*

Периферію концепту утворюють 20 фразеологічних одиниць: *Basic Training Course, conference circuit, Education Corps, pilgrimage, to do (take) a test/ do an exam, to do (take) course/a year, to do research, to draw level with somebody,*

to drum into, to get/obtain/receive a degree, to go in for scholarship, to pass/fail a test (an exam), to refresh one's mind, to run fresh and clear, to sit (for) an exam, to store the knowledge, to take a test (an exam), to take the high ground, train of thought, (wisdom) will sleep up through spinal cord. ФО *to pull one's coat* виявилася лакунарною в індивідуальній мові автора.

В індивідуальній мовній картині світу Д. Лоджа виявлено 105 лексичних одиниць для актуалізації концептуальної ознаки *освіта як процес*, і це концептополе за номінативною густиною поступається концептуальному полю «Людина в сфері освіти», займаючи 27,7 % концептопростору в художньо-авторському мовленні індивідуального представника носіїв англійської. Для порівняння, однойменне концептополе в матриці національно-мовної картини світу займає 24,6% номінативної густини. Проте зазначимо, що в індивідуальному мовленні Д. Лоджа задіяно приблизно таку саму кількість номінативних одиниць на позначення цієї концептуальної ознаки, яку виявлено у НМКС, а саме – 105 і 115 відповідно. Подальший аналіз концептуального поля «Освіта як процес» у НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа виявив неоднорідність наповнення поля концептами, а концептів – конструктами.

Окрім зазначених одиниць мови, які формують концептуальне поле «Освіта як процес» у ІМКС Д. Лоджа, в авторському дискурсі також присутні національно-марковані поняття з відповідною концептуальною ознакою: *boarding school, comprehensive school*, *convent school*, *graduate school, grammar school, high school*, *parish school, playschool, primary school*, *public school, secondary school, seminary school, single-sex (grammar) school*, *state-aided Catholic grammar school, summer school, Sunday school, Catholic education, public examination.* Одна група цих концептів має спільну концептуальну ознаку 'тип школи', яка, у свою чергу, є конструктом об'ємнішої концептуальної ознаки – '*установа, яка надає освітні послуги*', інша група характеризується концептуальною ознакою '*тип освіти*'; об'єктом нашого дослідження є концептуальні ознаки загального характеру, тому зазначені поняття є додатковими та не увійшли в номінативне поле концепту ОСВІТА.

Концепт ПРОЦЕС ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ в ІМКС Д. Лоджа актуалізується ЛО: *culture, n, exercise1, n, learning2, n, research, n, training, n, to cultivate, v, to research, v, to refresh one's mind, to run fresh and clear, train of thought*. В індивідуальній картині світу автора, концептуальна ознака *процес інтелектуального розвитку* займає таке саме місце, як однойменний концепт у НМКС, складаючи 2,6% концептопростору. За номінативною густиною цей концепт майже збігається з відповідним концептом НМКС (2,4 %, або 11 НО).

Окрім метафоричних ФО *to refresh one's mind, to run fresh and clear, train of thought:*

His wits ran fresh and clear [370, с. 16];

Deafness is a convenient excuse to switch off and follow your own train of thought [371, с. 119], процес інтелектуального розвитку автор передає через описові метафори. Так, скажімо, Лодж асоціює мозок з ємністю, котра може не тільки наповнюватися знаннями, але й спустошуватися, позбуватися їх:

In the preceding months he had prepared himself with meticulous care, filling his mind with distilled knowledge, drop by drop, until, on the eve of the first paper (Old English Set Texts) it was almost brimming over. Each morning for the next ten days he bore this precious vessel to examination halls and poured a measured quantity of the contents on to pages of ruled quarto. Day by day the level fell, until on the tenth day the vessel was empty, the cup was drained, the cupboard bare. In the years that followed he set about replenishing his mind, but it was never quite the same. The sense of purpose was lacking – there was no great Reckoning against which he could hoard his knowledge, so that it tended to leak away as fast as he acquired it [370, с. 16].

Або ж, наприклад, особа, яка прагне завжди бути в курсі всіх освітніх і культурних подій, є під своєрідним 'ковпаком':

under the thumb of culture [378, с. 102].

Такі описові метафори глибше розкривають внутрішній світ людини, дають додаткову інформацію, яка сприймається на інтуїтивному рівні, доповнюють концептуальну картину світу щодо вченого-інтелектуала.

Номінативне поле концепту ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ в ІМКС Д. Лоджа репрезентоване іменниками *conference, n, education1, n, ignorance, n, keynote address, n, panel discussion, n, (Introductory) Pep talk, n, seminar, n, study1, n, symposium, n, webinar, n, workshop, n,* дієсловами *to discover, v, to educate2, v, to hear, v, to inform, v, to read1, v, to study1, v,* та метафорами *conference circuit, (wisdom) will sleep up through spinal cord, pilgrimage.* Разом в ІМКС автора виявлено 20 конструктів, і цей концепт складає частку в 5,1% концептосфери ОСВІТА. Слід зазначити, що в загально-національній картині світу для номінації однойменного концепту також виявлено 19 конструктів, проте там він становить лише 4% концептосфери. Особливістю концепту ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ в ІМКС Д. Лоджа є наявність метафор, які передають концептуальну ознаку *процес передавання та отримання інформації* лише в індивідуально-авторському дискурсі, і ця ознака є нерелевантною в НМКС.

Наклавши індивідуально-авторську матрицю концепту ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ на загальнонаціональну, отримаємо такий результат. Для прямої номінації понять цього концепту ІМКС Д. Лоджа збігається з НМКС носіїв англійської. Отже, будемо вважати, що в індивідуальній картині Лоджа присутній повністю весь інструментарій англійської мови для актуалізації концептуальної ознаки *процес передавання та отримання інформації*.

Навесні, коли природа прокидається і життя заново відроджується, англійці здавна мали традицію здійснювати паломництво, тобто подорож до священного місця. Традиція залишилася, лише змінилася назва і призначення такої подорожі. Сучасні паломники – це професіонали-науковці, а місце їхнього зібрання тепер називають конференцією. Ось таку алегорію пропонує Д. Лодж, наділяючи науку та людей, які в ній задіяні, чимось сакральним, благоговійним, можливо, навіть натякаючи на їхню ‘недоторканність’:

The modern conference resembles the pilgrimage of medieval Christendorn in that it allows the participants to indulge themselves in all the pleasures and diversions of travel while appearing to be austerely bent on self-improvement [378, с. 2].

She's a conference freak. I told her the other day, 'If you didn't spend so much time going to conferences, Angie, you would have gotten your doctorate by now, and put all this nonsense behind you' [378, с. 279].

Щоби створити переконливий образ науковця-пілігрима, останній наділений відданістю справі та витримкою стоїка:

the veterans of conferences were familiar with discomforts and stoically accepted them [378, с. 4].

Як справжній паломник, кожен учасник конференції приречений пройти випробування. Для героїв Д. Лоджа – це процес презентації доповідей:

To be sure, there are certain penitential exercises to be performed – the presentation of a paper, perhaps, and certainly listening to the papers of others [378, с. 2].

Науковий світ – безмежний океан ідей. Потрібно постійно бути 'на плаву', брати активну участь у наукових подіях:

I've never been in what you might call the swim, intellectually speaking. That's why I've come to this conference. To improve myself. To find out what's going on in the great world of ideas. Who's in, who's out, and all that [378, с. 15].

Незважаючи на певну іронію та своєрідний гумор, Д. Лодж, однак, наголошує на високих людських і професійних достоїнствах своїх колег:

Seminarians can be pretty bloody, but at least they keep up the appearances of decency [372, с. 53].

Концепт *Процес навчання, учіння* актуалізується в авторському мовленні Д. Лоджа такими номінативними одиницями: *assignment, n, Board of Studies, n, course, n, curriculum, n, discipline3, n, drill, n, edification, n, eighteen-plus, eleven-plus, sixteen-plus, English 142, English 213, English 305, English 350, English 99, Exchange Scheme, exercise2, n, finals, n, grade, n, homework, n, instruction, n, mark,*

n, paper2, n, practice, n, program, n, scholarship1, n, school4, n, Shadow Scheme, n, study leave, n, syllabus, n, teaching1, n, timetable, n, twenty-plus,n, to cram, v, to educate1, v, to grade, v, to groom, v, to indoctrinate, v, to learn1, v, to lucubrate, v, to mark, v, to practice, v, to read2, v, to school, v, to study2, v, extracurricular, adj, intramural, adj, scholastic, adj, а також фразеологізмів або фразеологічних значень лексичних одиниць *to do (take) course/a year, to do research, to do (take) a test/ do an exam, to draw level with somebody, to drum into, to get/obtain/receive a degree, to go in for scholarship, to pass/fail a test (an exam), to sit (for) an exam, to store the knowledge, to take the high ground, to take a test (an exam)*. В ІМКС Д. Лоджа цей концепт, як і ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ, також займає більшу частку номінативного поля концептосфери ОСВІТА, ніж однойменний концепт у НМКС – 16,1 % і 14,3 % відповідно (або 60 конструктів в ІМКС проти 67-ми в НМКС).

Навчання – це регулярні заняття, і теоретичні, і практичні. Кожна особа може досягти успіху, якщо докладатиме зусиль. Д. Лодж порівнює навчання зі змаганням, де потрібно тягнутися до рівня інших, не ‘пасти задніх’ *to study furiously* [373, с. 38], *to draw level with somebody* [372, с. 147], а ще краще – випереджати суперників, виходити на вищий рівень: *to take the high ground* [372, с. 149].

У романі «Changing Places» автор порівнює дві системи освіти – американську та британську. Зі сторінок цього твору читач отримує чітке уявлення про специфіку вищої освіти та побудову пов’язаної з нею кар’єри у цих двох країнах. Романи «Changing Places», «Small World» демонструють одну зі складових англо-американської освітньої системи – *Exchange Scheme* – можливість обміну досвідом між викладачами та науковцями: *Between the State University of Euphoria and the University of Rummidge, there has long existed a scheme for the exchange of visiting teachers* [370, с. 13].

Крізь індивідуально-авторську призму представники іншої культури можуть дізнатися не лише про зовнішні деталі навчального процесу (скажімо, рубіжні перевірки знань – *eleven-plus, sixteen-plus, eighteen-plus, O-level,*

A-level), але й емоційне (внутрішнє) переживання цього процесу його безпосередніми учасниками. Номенклатурна таксономія навчальних предметів *English 99, English 142, English 213, English 305, English 350* і т.д. притаманна навчальній документації у Британії та США. Усі ці поняття існують у ментальному просторі носіїв англійської, а також у індивідуального представника як безпосереднього учасника освітнього процесу:

Morris had recommended putting Philip down to teach English 99, a routine introduction to the literary genres and critical method for English majors, and English 305, a course in novel-writing [370, с. 60].

Будь-яка система, у тому числі освітянська, базується на власних правилах, і окремий індивід є лише суб'єктивним елементом цієї системи. Система може підняти на вершину, а може зламати та зігнути:

Philip Swallow had been made and unmade by the system [370, с.16].

У Д. Лоджа знаходимо вікову проблематику в навчальному процесі:

Teaching English literature to schoolchildren would only remind her daily of the superior satisfaction of teaching it to young adults [375, с. 29].

На сторінках своїх праць Д. Лодж підштовхує читача до дискусії – що таке освіта? Це щось пафосне, величне чи навпаки – просте? Успішний бізнесмен Вік Вілкокс вважає, – що простіші та строгіші умови навчання (у тому числі й інтер'єр та екстер'єр навчального закладу), то краще молода особа буде підготовлена до дорослого життя:

It [college] raised to the status of a university, but without putting on any airs and graces' [375, с. 14].

If you make college too comfortable nobody will ever want to leave it to do proper work' [375, с. 14].

Також автор змушує задуматися над самою суттю освіти – для чого вчитися? Чи справді в суспільстві є потреба в освіті?

Each generation is educating itself to earn enough money to educate the next generation, and nobody is actually doing anything with this education. You're

knocking yourself out to educate your children so they can knock themselves out to educate their children. What's the point? [370, с. 82].

Отже, в ІМКС Д. Лоджа можна виділити концептуальні ознаки 'доцільність освіти', які в мовленні актуалізуються через описові метафори.

Бюрократія є обов'язковою складовою будь-якої сфери діяльності людини, і освіта не виняток. Окрім творчої, креативної діяльності, підготовки до занять, освітянин повинен уміти справлятися і з паперовою роботою:

My colleagues complain about the papework in higher education these days, but I rather enjoy mastering it [379, с. 192].

Навчальний процес для *особи, яка навчає* містить багато організаційних (бюрократично-паперових) елементів і, неначе спрут, затягує і затискає лещатами-щупальцями своїх 'жертв' усе сильніше й сильніше:

Departmental meetings, Faculty boards, Senate meetings, and subcommittees and working parties attached to all of those – as the bureaucratic octopus tightened its tentacles on academic life [371, с. 26].

Як і будь-який інший довготривалий процес, навчання також перетворюється на рутинне явище. Проте *рутина в навчанні* – поняття відносне, адже кожне заняття з різними групами студентів є унікальним по своїй суті:

I wanted to get away from the dull routine of a house-husband, the worrying problems of a mildly demented father, and the dangerous attention of an importunate, unscrupulous postgraduate groupie; anywhere where I would once again be respected, deferred to, entertained and looked after, with the decorum appropriate to a visiting scholar [371, с. 235].

Щоби досягти певних результатів у навчанні, науковому зростанні, викладацькій роботі, *учасникові навчального процесу* необхідно постійно *вдосконалюватися*:

I'm going to go through my papers again tonight, see if I can pin them down [371, с. 238].

В ІМКС автора виділяємо, таким чином, описові субконцепти *БЮРОКРАТІЯ; РУТИНА; ВДОСКОНАЛЕННЯ* в межах концепту ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, УЧІННЯ і їхню лакунарність у моделі НМКС.

Автор намагається експериментувати в освіті, передбачити, який результат може дати поєднання непоєднуваних сфер – гуманітарної освіти та прагматичної індустрії. Він вигадує *Shadow Scheme* – практику для викладача-гуманітарія на підприємстві. Експеримент можна вважати успішним, бо обидві сторони-учасники змінили своє уявлення про роботу одне одного. Оскільки такого явища нема в реальній дійсності, вважаємо, що індивідуально-авторська *Shadow Scheme* є концептуально-лексичною лакуною, тобто відсутність у мовній картині світу концепту одночасно означає відсутність його номінації. Девід Лодж також запозичив з австралійської системи освіти концепт *Board of Studies* – департамент дошкільної та середньої шкільної освіти, екстраполюючи його на систему вищої освіти Великої Британії. Так утворилося своєрідне явище концептуальної енантіосемії – з одного боку, у корпусі англійської мови існує такий номінативний елемент, але з іншого – він відсутній у релевантній концептуальній системі.

Концепт ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ в ІМКС Д. Лоджа представлений ЛО *A-level, n, O-level, n, examination, n, test, n, upbringing, n to breed, v, to bring up, v, to educate3, v, to enroll, v, to study3, v.* Він займає 2,6 % (пор. 3,9 % у НМКС) загального номінативного масиву концептосфери ОСВІТА в індивідуальній мовній картині світу автора та характеризується, як і відповідний концепт у НМКС, відсутністю лексичних або концептуальних метафор. Не виявлено в авторській мові також таких номінативних одиниць, які інтерпретують цей концепт у НМКС як *urture n, to nurture v, to civilize, v, to foster, v, to test, v, didactic, adj*.

Проте можна визначити певну метафоричну риторику окремих понять. Наприклад, концептуальна ознака *breed* (буквально: ‘порода’, ‘виводити породу’) екстраполюється у ментальності британців на аристократичний кластер суспільства як особливу, відібрану соціальну групу. Часто такі люди

вважаються недостатньо розвиненими в плані фізичної підготовки, як-от один з персонажів Д. Лоджа, який уособлює саме цей тип людей:

He was a slender, willowy boy whose physical appearance suggested that he was a product of aristocratic inbreeding [372, с. 33].

Окрім лакунарних для НМКС носіїв англійської субконцептів *БЮРОКРАТІЯ; РУТИНА; ВДОСКОНАЛЕННЯ* відносно індивідуальної мовної картини світу Д. Лоджа як їх представника, у межах концептополя ОСВІТА ЯК ПРОЦЕС у ІМКС автора виділяються також концепти ПРОЦЕС ПОБУДОВИ ОСВІТЯНСЬКОЇ КАР'ЄРИ; ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ; ПРОЦЕС ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ; ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї. Оскільки ці концепти актуалізуються в картині світу Д. Лоджа авторськими описовими метафорами, їх неможливо виявити в НМКС на основі корпусу та номінативних одиниць мови.

Концепт ПРОЦЕС ПОБУДОВИ ОСВІТЯНСЬКОЇ КАР'ЄРИ, як уже зазначено, є індивідуальним концептом і есплікується в авторському дискурсі. Для Д. Лоджа як представника освітянської спільноти концептуальна ознака *побудова освітянської кар'єри* є важливим елементом процесу освіти. У своїх романах автор навіть порівнює процес побудови кар'єри в освіті США та Великої Британії:

In America, it is not too difficult to obtain a bachelor's degree. The student is left very much to his own devices, he accumulates the necessary credits at his leisure, cheating is easy ... He (or she) is therefore free to give full attention to the normal interests of late adolescence – sport, alcohol, entertainment and the opposite sex [370, с. 15].

It is at the postgraduate level that the pressure really begins, when the student is burnished and tempered in a series of grueiling courses and rigorous assessments until he is deemed worthy to receive the accolade of the PhD [370, с. 15].

Наукове дослідження не завжди приносить швидкий успіх. Воно потребує довготривалої та кропіткої праці, ретельного вивчення матеріалу та

підбору критеріїв. Успіх у науковій роботі, особливо написанні дисертації, прямо пропорційний кар'єрному успіхові.

In a year's time he [A.Appleby] *should, with luck, have completed his Ph.D. and obtained some kind of job* [369, с. 8].

The laboriously accumulated notes of his thesis filled him [Adam] with impatience [369, с. 82].

Герой роману «The British Museum is Falling down» Адам Еплбі із задоволенням займається наукою. Щоденні походи до місця праці – бібліотеки Британського музею – аспірант порівнює з паломництвом – *diurnal pilgrimage*, а той факт, що його впускають без перепустки (тобто, він там уже 'свій'), приносить неабияку насолоду – *a modest but constant gratification* [369, с. 35].

Деякі аспіранти отримують задоволення не стільки від результату, скільки від самого процесу дослідницької роботи. Друг і колега А. Еплбі Кемел є 'старожилом' у бібліотеці, і скільки його пам'ятають, він працює над дисертацією:

Camel ... did not seem particularly old, but he had been doing his thesis as long as anyone could remember [369, с. 40].

Це людина, для якої головне в житті не гроші, не кар'єра (Кемел вчителює у вечірній школі, на це й живе), він відданий свої справі, своєму дослідженню, робота з книгами приносить йому величезне задоволення:

Camel's preparatory reading spread out in wider and wider circles, and it often seemed that he was bent on exhausting the entire resources of the Museum library before commencing composition [369, с. 40].

Власне, ім'я Кемел (Camel) має алегоричний характер, дослівно означає 'верблюд', адже він працює, 'горбатиться', а результату досягти не може.

Адам Еплбі представляє типаж молодого аспіранта, який, крім круговоротів у особистому житті, постійно стикається з новими проблемами в підготовці дисертації. Іноді для сатиричного або іншого ефекту, Д. Лодж використовує різноманітні стилістичні засоби, але й вони часто з 'філологічним' підтекстом. Підготовка дисертації – процес невизначений ні в

часі, ні у внутрішньому наповненні. Кінцева тема, а з нею і мета роботи, не обов'язково відповідають початковому варіанту, а тому молодий науковець робить не одне пробне коло, перш ніж досягне цілі:

The subject of Adam's thesis ... had been whittled down by the Board of Studies ... The whittling down didn't seem to have made his task any easier [369, с. 48].

Добра фізична форма важлива для роботи науковця не менше, ніж розумова. Девід Лодж підтримує ідею, що 'у здоровому тілі здоровий дух' і подає її у власній інтерпретації. Людині необхідно періодично відволікатися, бажано одночасно з фізичними вправами, щоб освіжити думки:

Why shouldn't he be distracted? Distraction was as necessary to mental health as exercise to physical. It would be a good idea, in fact, if the Reading Room were cleared twice a day, and all the scholars marched out to do physical jerks in the forecourt [369, с. 48].

У романі «Changing places» чітко протиставляються дві системи освіти – консервативна британська та демократична американська – на конкретних прикладах головних героїв, які є безпосередніми представниками цих систем, розкриваються недоліки та переваги кожної. Автор, який у реальному житті є британським професором літератури, через свого прототипа – Філіпа Сволова – ненав'язливо і здалеку критикує легковажність і несерйозність американської освіти. Адже там здобути диплом не лише бакалавра, а й вищий освітній ступінь не так уже й важко, не потрібно докладати великих зусиль, на противагу студентам і аспірантам у Британії. Навіть сам стиль студентського життя відрізняється – поки британський студент 'гризе граніт науки', його американський колега насолоджується усіма радощами, притаманними для свого віку й соціального статусу.

У США, здобувши освіту, освітянин швидше будує собі кар'єру та відробляє витрачені на навчання кошти та зусилля. Його британський колега піднімається службовою драбиною значно повільніше та докладає до цього набагато більше зусиль. Таким чином автор завуальовано хотів порівняти сам

підхід до наукової роботи, наукової кар'єри та й науки загалом – скрупульозний британський та поверхневий американський.

Щодо кар'єри, різниця також у ментальності двох народів: британський розум проти американської амбіційності:

Not that Philip Swallow was lacking in intelligence or ability; but he lacked will and ambition, the professional killer instinct which Zapp abundantly possessed [370, с. 15].

Якщо в корпусі англійської мови слова *catechism, escatology* з концептуальною ознакою *виховання релігійних цінностей* є конструктами концепту ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ, у моделі концептосфери ОСВІТА ІМКС Д. Лоджа виділяється повноцінний концепт ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ. Щодо мовної номінації, концепт репрезентують лише ці дві ЛО.

Проблема збереження або відмови від релігійних цінностей, на яких виховалося не одне покоління нації, загострилася в супільній свідомості післявоєнної Європи. Девід Лодж – представник цього покоління. Тому він не міг оминути теми релігійного виховання та ролі представників церкви в період зламу суспільної свідомості. За допомогою літературних героїв автор закликає читача до полеміки, дискусії та власних висновків на цю тему.

Про те, що держава намагається довести, що релігійні цінності відіграють важливу роль і у світському житті, свідчить такий епізод. При реєстрації у списку новоприбулих на військову строкову службу обов'язковими є, окрім персональних даних, графи про освіту та сповідувану релігію:

Clerks behind trestle tables took down details we have already given on various forms to various officials before being called up: name, address, education, sports, religion. – 'Catholic', said Mike. ... – 'Religion?' - 'Eh? Oh, Agnostic.' – 'You've got to be C. of E., R. C., O. D. or Atheist [372, с. 24-25].

Проте серед представників молодого покоління визрівають сумніви у правильності суворого церковного виховання, які згодом переростуть у

соціальний переворот. Героїня роману «How Far Can You Go» Поллі ще в юному віці перестала довіряти церковним ученням та їхнім проповідникам:

She had come to the conclusion that religion was all form and no content [373, с. 39].

Вініфред Бейтс, уже з власного досвіду, засуджує надто суворий католицький стиль виховання і навіть знаходить у ньому причину життєвих розчарувань:

blaming the indoctrination of her upbringing and education for her impetuous and ill-considered choice and for the stress [371, с. 72].

Концепт ПРОЦЕС ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ також займає важливе місце в ІМКС Д. Лоджа. Військова підготовка є своєрідним навчанням, певним виховним етапом у житті молодих людей. Цей етап також має освітній характер, – адже недаремно існують полки для новобранців (*training regiments, Education Corps*). Крім того, солдат проходить ‘школу життя’, дисциплінарний вишкіл, набуває знань і навичок у військовій справі. Для цього є спеціальні курси, обов’язкові для новобранців (*Basic Training Course, Wireless Course, Driving Course, Trade Training Course, Officer Cadet Course, Officer’s Training*), а також релігійний курс для охочих (*Clerk’s Course*). Окрім актуалізації концептуальної ознаки *процес військової підготовки,* поняття *training regiments, Education Corps* також передають концептуальну ознаку *людина з певним соціальним статусом*. Проте важливим є здобуття освіти в цивільному житті:

You’ve been called Potential Officers because you’re supposed to be educated [372, с. 46],

яка може допомогти новобранцеві здобути вищий військовий ранг або пришвидшити його проходження служби:

I can put you down as a Potential Officer, since your educational qualifications warrant it … and if you are successful there you should receive a commission in about ten months [372, с. 49].

Як студентові-філологу, новобранцеві Джонатану Брауні цікаво досліджувати мову, якою спілкуються військові. Він виділяє її власне як мову, а не жаргон чи арго:

It might have been laid on as an introduction course in Army language. [372, с. 25]. Наприклад, '*nig*' – це 'новобранець'.

У своїх романах Д. Лодж дискутує над проблематикою виховання дітей, його як лінгвіста, також цікавить когнітивний аспект формування мовної особистості. Таким чином, в індивідуальній мовній картині автора присутній концепт ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї. Цей концепт охоплює кілька концептуальних ознак – це підходи до навчання, виховання дітей, а також дитяча поведінка, у тому числі етапи формування мовної компетенції.

Консервативний підхід у вихованні молодшого покоління популярний серед британських сімей, батьки пишаються тим, що використовують старі ('дідівські') методи педагогіки:

Virginia has had a strict upbringing. Perhaps too strict. But I have old-fashioned ideas about girl's education [369, с. 106].

I don't think Fred's faith ever had a strong intellectual basis. It was an effect of upbringing and education and family tradition [371, с. 75].

Для того, щоб дитина розвивалась, їй, звичайно, потрібно пояснювати значення багатьох слів, спілкуватися з нею 'дорослою мовою' та заохочувати говорити так, як дорослі. Але водночас, не слід відбирати в них мовну чарівність світу дитинства, бо неприродно для п'ятирічної дитини вживати такі слова, як '(пологові) перейми', 'трансвестит' і т. ін.

In theory, Adam fully supported his wife's determination to teach the children an adult vocabulary for their physical functions. … but he couldn't help thinking that Clare [their 5-year-old daughter] was missing something of the magic and mystery of childhood [369, с. 10-11].

My step-grandson Daniel is two and a half. And has a quite good vocabulary for his age, but he always refers to himself declaratively in the third person, present tense. When you say it's time for bed, he says 'Daniel isn't tired.' [371, с. 9].

Професорові лінгвістики Десмонду Бейтсу цікаво аналізувати розвиток мови та мовлення від дитячого до дорослого віку на прикладі своїх онуків. У дворічної дитини словниковий запас уже доволі багатий, проте вона ще не може оперувати усіма граматичними явищами. Скажімо, займенники є для дітей категорією загадки, бо '***ти*** *– це ти, коли я говорю про тебе, але це* ***я*** *коли ти говориш про менеє* [371, с. 10]:

Pronouns are tricky for kids … So mastery of pronouns always comes fairly late in the child's acquisition of language … [371, с. 10].

In a year's time he [A.Appleby] *should, with luck, have completed his Ph.D. and obtained some kind of job* [369,с. 8].

Загалом романи Д. Лоджа можна назвати освітніми, просвітницькими, виховними. Автор порушує актуальні соціально-культурні проблеми суспільства, представляє ситуації з комічного боку, проте завжди об'єктивно, ненав'язливо підштовхує читача зробити власні висновки. Лодж – не лише талановитий письменник і вчений, а також і великий педагог. Адже він апелює до свідомості молодого покоління, розповідає про життя і насущні проблеми їхніх сучасників, так що кожен читач може впізнати себе в якомусь персонажеві або ситуації.

Модель концептуального поля «Освіта як процес» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.5.; К.5); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.2).

Здійснивши порівняльний аналіз концептополя «Освіта як процес» у двох картинах світу – загальнонаціональній носіїв англійської та індивідуально-авторській, спостерігаємо такі ознаки схожості та відмінності цих двох систем:

– концептополе «Освіта як процес» в обидвох досліджуваних картинах світу є другим за наповненістю полем концептосфери ОСВІТА після концептуального поля «Людина в сфері освіти». Проте в індивідуальній картині світу Д. Лоджа «Освіта як процес» має помітно більшу питому вагу, ніж у НМКС носіїв англійської;

– Авторський дискурс дозволяє виділити описові метафори та окремі концепти – *БЮРОКРАТІЯ, РУТИНА, ВДОСКОНАЛЕННЯ,* ПРОЦЕС ПОБУДОВИ ОСВІТЯНСЬКОЇ КАР'ЄРИ, ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ, ПРОЦЕС ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ, ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї як обов'язкові елементи концептосфери ОСВІТА у ментальному сприйнятті носіїв англійської, які неможливо простежити на основі словникової вибірки, оскільки вона дає лише конкретне значення мовної одиниці;

– Наповнення концептів концептуального поля «Освіта як процес» у НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа є неоднорідним; спостерігаються лексичні (*Shadow Scheme*), концептуальні (ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ, ПРОЦЕС ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ, ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї, ПРОЦЕС ПОБУДОВИ КАР'ЄРИ), описові лакуни (*БЮРОКРАТІЯ, РУТИНА, ВДОСКОНАЛЕННЯ*) та лакуни-метафори (*run fresh and clear, conference circuit, pilgrimage, will sleep up through spinal core*) у структурі НМКС цього концептуального поля.

4.5. Концептуальне поле «Освіта як результат» у порівняльному аспекті

Для актуалізації концептуальної ознаки «Освіта як результат» Д. Лодж використовує такі лексичні та фразеологічні одиниці: *bachelor2, n, certificate, n, degree, n, diploma, n, dissertation, n, doctorate, n, education2, n, graduand, n, graduate1, n, graduate2, n, knowledge1, n, learning1, n, master3, n, paper1, n, PhD, n, qualification, n, thesis, n, to graduate1, v, to know1, v, to learn2, v, graduate, adj, knowing, adj, knowledgeable, adj, Heaven/God/who/goodness know! to be on top of, to be through university, to cage the information, to call something up, to clue in, to get the hang of, to get the idea, to get the message, to get the picture of, to grasp, to grip on, to pocket the information, to receive the accolade of the PhD, to sick into, to take in (knowledge, information), Postgraduate Certificate of Education*. Нерелевантними в авторському мовленні виявилися НО: *alumna/alumnus, n,*

baccalaureate, n, erudition, n, graduand, n, theme, n, treatise, n, erudite, adj, formal, adj, to get hold of, to get the wind of, in the know, to keep up on, to know sth. backwards and forwards, to know sth. inside out, to know the ropes, to learn one's lesson. Натомість у Д. Лоджа знаходимо авторські номінації, які позначають концептуальну ознаку «Освіта як результат» і які виявилися лакунами у структурі цього концепту в НМКС: *to cage the information, to clue in, to get the hang of, to get the message, to get the picture of, to grip on, to grasp, to pocket the information, to sick into*.

Аналогічно до структури концептуального поля «Освіта як результат» у НМКС, однойменне концептополе в індивідуальній мовній картині світу Д. Лоджа складається з концептів РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ; РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ та РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ.

В ІМКС Д. Лоджа виявлено актуалізатори концепту РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ: *dissertation, n, doctorate, n, graduate2, n, paper1, n, PhD, n, thesis, n, to graduate1, v, graduate, adj.* Отже, будучи репрезентованим в авторському дискурсі за допомогою 8-ми лексем, цей концепт займає 2,2 % загальної номінативної густини концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа. Для порівняння, у НМКС цей концепт становить 2,6 % (12 ЛО) усього масиву лексики сфери ОСВІТА.

Poly was bang on the nose of her research field, psycholinguistics and language acquisition [379, с. 39].

Концепт РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ в авторському дискурсі репрезентований через такі ЛО: *bachelor2, n, certificate, n, degree, n, diploma, n, graduand, n, graduate1, n, master3, n, PhD, n, qualification, n, Postgraduate Certificate of Education, to be through university, to receive the accolade of the PhD.* Ці 11 ЛО складають 3,1 % номінативного поля ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа. У загальнонаціональній картині світу номінативна густина цього концепту 2,1 % (10 конструктів).

The children were through university and happily settled in adult life [379, с. 192].

Результат навчання, навіть аспіранта, може бути різним за успішністю. Наприклад, Адам Еплбі з певних причин втратив можливість отримати ‘першокласну’ оцінку:

he had just missed a first-class degree because of a bad Middle English paper [369, с. 7].

Навіть у зрілому віці у людини є бажання надолужити знання, яких вона не одержала через погану або недостатню освіту:

I do a lot of looking up – it’s how I compensate for my louse education [379, с. 33].

Однією з особливостей системи вищої освіти у Британії є можливість отримати одночасно дві (суміжні) спеціальності, наприклад, мистецтвознавця та філолога:

Then Winifred Holt came into his life, initially as a student taking a Combined Honours degree in Art History and Linguistics [371, с. 67].

Концепт РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ в ІМКС Д. Лоджа має такі лексичні конструкти: *education2, n, knowledge1, n, learning1, n, knowing, adj, knowledgeable, adj, know1, v, learn2, v, Heaven/God/who/goodness know!, to be on top of, to call something up, to get the idea, to cage the information, to clue in, to get the hang of, to get the idea, to get the message, to get the picture of, to grip on, to grasp, to pocket the information, to sick into, to take in (knowledge, information).* Загалом в індивідуальному дискурсі Д. Лоджа виявлено 21 НО для актуалізації цього концепту, і вони складають 5,7 % концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа, а у НМКС таких конструктів налічуємо 23, або 4,9 % номінативної густини концептосфери ОСВІТА.

Авторські метафори значно розширюють концептуальну картину сприйняття та розуміння індивідом концептуальної ознаки ‘*передавання інформації*’. Наприклад, інформація, або знання, мають ‘фізичні’ властивості –

густоту, швидкість, тіло, тому їх можна ‘схопити’, ‘заховати в кишеню або клітку’ і т.д.:

‘Ah, yes,’ he says, nodding, as if pleased to have pocketed the information [371, с. 6].

Robyn didn’t understand all the fine detail, but her quit wit soon grasped the general principles, and her detachment made her a useful judge [375, с. 175].

It was necessar therefore to break up the flow of information, to pause and recap and reinforce … [371, с. 26].

Інформацію можна також заощаджувати:

The traditional manufacturing on which this city was built … gives way to the postmodern economy of information [371, с. 115].

Як не дивно, але одним із джерел інформації може бути *брехня*:

Lie is a fund of information [371, с. 119].

Більшу частину концепту РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ в ІМКС Д. Лоджа становлять конструкти-метафори. Проте в МКС автора знаходимо також описові метафори на позначення цієї концептуальної ознаки.

Отже, номінативне поле концептуального поля «Освіта як результат» в ІМКС Д. Лоджа за кількістю конструктів збігається з таким самим полем у НМКС (41 конструкт vs 45 відповідно), а у відсотковому відношенні ця нерівність є оберненою (11 % в ІМКС Д. Лоджа та 9,6 % у НМКС носіїв англійської). Також зберігається пропорційність концептуального поля «Освіта як процес» vs концептуального поля «Освіта як результат» у НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа: номінативне поле «Освіта як процес» у понад 2,5 рази об’ємніше, ніж номінативне поле «Освіта як результат». Таким чином, матриця концептуального поля «Освіта як результат» в ІМКС Д. Лоджа збігається з матрицею цього концептополя в НМКС носіїв англійської, і в індивідуальній мовній картині світу автора результат отримання інформації, здобуття освіти тощо потребує значно менше конструктів-номінантів, ніж процес здобуття знань, умінь, навичок, професії, соціального становища.

Модель концептуального поля «Освіта як результат» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.6.; К.6); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.3).

4.6. Концептуальне поле «Освіта як фізичний об’єкт» у порівняльному аспекті

Проведений аналіз текстової вибірки з романів Д. Лоджа дає змогу виявити в ІМКС автора концептуальне поле «Освіта як фізичний об’єкт», виокремити лексичні засоби його номінації та здійснити порівняльний аналіз з однойменним концептополем в ІМКС носіїв англійської.

Таким чином, іменники *academy, n, alma mater, n, campus, n, classroom, n, college1 n, college2 n, department, n, faculty1, n, fellowship2, n, laboratory, n, lectern, n, lecture room/lecture theatre, n, library1 n, library2 n, polytechnic, n, scholarship2, n, school1 n, school2 n, senate, n, stipend, n, study2, n, teaching2, n, tuition, n, university1, n,* прикметник *learned, adj,* та фразеологічні одиниці *centre of learning, civic redbrick, elite body, fiendishly clever (book), knocking-shop, temple of learning, aquarium, warehouse* актуалізують концептуальне поле «Освіта як фізичний об’єкт» в ІМКС Д. Лоджа. Це концептополе займає десяту частину номінативного поля концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа (9,4 %, або 33 конструкти) і його утворюють концепти *Будівля, Ресурси, Артефакт, Товар*. Для порівняння, у НМКС носіїв англійської однойменне концептополе наповнене 39-ма конструктами, і має питому вагу 8,6 %.

Проаналізуємо детальніше кожен з концептів концептуального поля «Освіта як фізичний об’єкт» в ІМКС Д. Лоджа.

Концепт БУДІВЛЯ в ІМКС Д. Лоджа актуалізують слова, які безпосередньо позначають певну навчальну інституцію: *academy, n, alma mater, n, campus, n, college2, n, laboratory, n, library1, n, polytechnic, n, school2, n, study2, n, university1, n,* а також ФО, які характеризують концептуальну ознаку ‘*навчальний заклад*’: *centre of learning, civic redbrick, elite body, knocking-shop,*

temple of learning, aquarium, warehouse. Таким чином в індивідуальному авторському мовленні виявлено 17 конструктів концепту БУДІВЛЯ (як освітній заклад), які дають питому вагу цього концептуального поняття 4,8 % відносно сфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа.

В історії Великої Британії університет постає неодмінним чинником національної культури та національної самосвідомості. Для британців університет – поняття духовне, він є місцем, де культурний та інтелектуальний досвід старшого покоління передається молодшому, де триває процес національного самопізнання [14, с. 6].

У романі «Changing Places» протиставляються дві системи освіти – британська та американська, як їхні матеріальні виразники, порівнюються два навчальні заклади – університет штату Ейфорія та університет Рамміджа. Найперше, в плані дизайну, обидві споруди мають спільні риси:

How two universities so different in character and so widely separated by space should be linked in this way is simply explained that the architects hit the same idea for the chief feature of their design [370, с. 12].

Метафоричне порівняння умов звичайного навчального закладу з одним із найфешенебельніших готелів свідчить, що американець вражений ставленням держави й суспільства до освіти та умов праці освітян. У Британії, у провінційному університеті, викладач має ідеальні умови для роботи – американський колега може лише мріяти про них.

Університет також є центром навчання – *centre of learning*. Він має і фізичні параметри (*built of redbrick* [370, с.14], *an institution of middling size* [370, с. 14], і моральні цінності (уже згадуване *an institution of middling size and reputation* [370, с. 14], *overtaken in popularity and prestige* [370, с. 14], *one of* America's *major universities*, *buying the most distinguished scholars it could find* [370, с. 13]):

The members of that elite body, the Euphoric State faculty who picked up grants and fellowships as other men pick up hats, did not aim to teach when they

came to Europe, and certainly not to teach at Rummidge, which few of them had even heard of [370, с. 14].

Особливістю англомовної картини світу є концептуальна ознака *Redbrick* (or *Civic*) *university*. Термін увійшов у мовлення на початку 40-х років XX століття. Так стали називати університети, збудовані в період кінця XIX – початоку XX ст. з червоної цегли в містах Бермінгем, Бристоль, Лідз, Ліверпуль, Манчестер і Шеффілд, а потім назва поширилась і на інші новозбудовані університети.

Девід Лодж накладає цю концептуальну ознаку на інші освітянські концепти, скажімо, він називає викладачів таких університетів *redbrick professors*:

He had never heard of Philip Swallow, and a first book by a redbrick professor did not promise much [378, с. 161].

The Renaissance of the Redbrick University [378, с. 236].

Метафорично-метонімічна характеристика навчального закладу *an institution of middling size and reputation*, *élite body* дуже добре показує, що його зовнішня форма збігається з внутрішнім змістом – це середній у всіх відношеннях заклад освіти.

He would not publicly acknowledge, either, that he was finding it a strain to hold his students' attention as the climate on campus became increasingly hostile to traditional academic values [370, с. 46].

Universities are the cathedrals of the modern age [375, с. 170].

Будівля бібліотеки Британського музею створює сприятливу для роботи науковців атмосферу, тут існує свій світ, відірваний від зовнішнього, у якому ніщо інше, окрім наукових праць і наукових теорій, не важливе:

No sounds of traffic or other human business penetrated to that warm, airless space [369, с. 44].

Для життєдіяльності тих, хто займається наукою, повітря як фізичну величину (кисень) тут замінюють книги – величина духовна. Адже бібліотека – духовний та інтелектуальний храм – з висоти спостерігає за роботою, науковим

розвитком своїх ‘парафіян’, а вони так само з висоти свого розвитку перечитують праці інших науковців:

The dome looked down on the scholars, and the scholars looked down on their books; and the scholars loved their books, stroking the pages with soft pale fingers. The pages responded to the finger’s touch, and yielded their knowledge gladly to the scholars, who collected it in little boxes of file-cards. When the scholars raised their eyes from their desks they saw nothing to distract them, nothing out of harmony with their books … [369, с. 44].

Дискурс цього уривку спеціально нагадує церковний, а центральними персонажами є вчені – *scholars*. Автор нібито наголошує, що вони – вчені – є ‘пастирями’ людських умів, подібно як священики – людських душ. В іншому епізоді автор говорить про бібліотеку з великої літери, щоби підкреслити, який важливий духовний скарб зберігається всередині:

the Library is built like a huge warehouse. The whole place says, ‘We have learning stored here’ [378, с. 43].

Потрапляючи в будівлю Бібліотеки, ви неначе переходите в інший світ. І в цьому світі кожен живе своїми ідеями, не помічаючи нікого і нічого навколо. Тут – сенс їхнього життя: гортати жовті вицвілі сторінки й писати нові.

Бібліотека, у яку він приходить працювати щодня, для Адама Еплбі – не просто будівля, це храм науки, що викликає благоговійне ставлення попри рутинність роботи в ньому.

*It seemed based, somehow, to come daily to this great temple [the British Museum] of learning, history and artistic achievement in the same weary, mechanical spirit as the jaded clerk to his city offi*ce [369, с. 35].

Сама назва роману «Британський Музей (Зане)Падає» є алегоричною. Для А. Еплбі руйнується ідеальний світ наукових пошуків, у якому він проживає половину свого життя; руйнуються його ідеали. Навіть більше, руйнуються ідеали (моральні, релігійні) епохи ранніх 60-х, відбувається переоцінка цінностей.

who had published five fiendishly clever books by the time he was thirty [370, с. 15].

Battle was joined, in seminars, lectures, committee meetings and the review pages of scholarly journals [375, с. 26].

Бібліотека розмежовує два світи: щоденний, побутовий і науковий; ці світи для Адама Еплбі не можуть співіснувати в одній площині, отже, переступаючи поріг Бібліотеки, він переходить з одного світу в інший, перевтілюється з чоловіка, батька та годувальника родини у ‘книгоїда’ і занурюється у світ науки:

Scholarship and domesticity were the opposed worlds, whose common frontier was marked by the Museum railings [369, с. 96].

Проте не завжди навчальний заклад ототожнюється із чимось духовним, моральним, високоінтелектуальним. Один з новопризначених викладачів у доволі грубій формі висловлює свою позицію щодо вільного, неконтрольованого життя студентів у кампусі

this is the only knocking-shop in the country that also gives degrees [373, с. 101].

Зазначимо, що герой – представник покоління 50-х, вихований у суворих церковних догмах. Варто додати, що Робіна лякає не лише етичний бік його нової роботи, але також і професійний. Молодий університет вводив новітні методики та підходи до навчання:

It was a place that was setting out to pioneer new developments in curriculum and teaching methods [373, с. 101].

У романі «How Far Can You Go» автор намагається показати, що викладач – перш за все людина, з усіма притаманними homo sapience позитивними аспектами та недоліками. Кар’єрне зростання або падіння слід аналізувати крізь призму особистісних мотивів. Через негаразди в особистому житті молодий і талановитий викладач Кембриджу Майлз поступово втрачає інтерес до своєї улюбленої та престижної роботи. А сам університет

уподібнюється для нього до клаустрофобно маленької будівлі, у якій метушаться самовдоволені, зарозумілі та егоїстично безжалісні дрібні люди:

Cambridge, which he had always thought of as one of the most privileged spots on earth, became hideous to him, a claustrophobic little place, crammed with vain, complacent, ruthless people who were constantly signaling 'Envy me, envy me, I'm clever and successful' [373, с. 138].

У художньо-авторській мовній картині світу слід також виділити описову соматичну метафору на позначення будівель освітнього характеру – у дискурсі Д. Лоджа знаходимо порівняння з головою, нервовою і кровоносною системами, іншими частинами тіла. Скажімо, храм науки – бібліотека Британського музею – асоціюється із утробою, у якій зароджується, розвивається, росте нове життя – молоді науковці, майбутнє держави:

He passed through the narrow vaginal passage, and entered the huge womb of the Reading Room. Across the floor, dispersed along the radiant desks, scholars curled, foetus-like, over their books, little buds of intellectual life thrown off by some gigantic act of generation performed upon that nest of knowledge, those inexhaustible ovaries of learning, the concentric inner rings of the catalogue shelves [369, с. 44].

They [scholars] curled themselves more tightly over their books, for they did not want to leave the warm womb, where they fed upon electric light and inhaled the musty odour of yellowing pages [369, с. 45].

He had struggled through the entrails of the British Museum, only to come back to the womb again; but in an unfamiliar position [369, с. 92].

Бібліотека асоціюється з різними поняттями, дотичними до головного її призначення – відкривати дорогу до знань, але Лоджеві дуже влучно вдалося прирівняти її до жіночого лона, а науковців, що там працюють, – до *ембріонів, інтелектуальних бутонів*, які розвиваються у *гнізді знань*.

Читальна зала є мозком або ж нервовою системою (тобто основними життєвими органами) бібліотеки як живого організму, а читачі, – наче кров'яні тільця чи молекули, – є головними чинниками його функціонування:

It was like a diagram of something – a brain or a nervous system, and the foreshortened people moving about in irregular clusters were like blood corpucles or molecules [369, с. 92].

А ось архітектурна форма читальної зали у вигляді купола нагадує голову, в корі головного мозку (*cortex*) якої міститься уся інформація про англомовну расу:

This huge domed Reading Room was the cortex of the English-speaking races [369, с. 93].

Бібліотека – це живий організм, у якому всі ‘органи’ працюють злагоджено; він живиться за допомогою книжок, а життя підтримується за допомогою кругового ‘циркулювання’ науки (інформації) із цієї ж духовної їжі: інформацію записують одні учені, книги передають її іншим, а ті знову перетворюють інформацію на паперовий варіант:

The pages responded to the finger’s touch, and yielded their knowledge gladly to the scholars, who collected it in little boxes of file-cards [369, с. 44].

Центральним органом цього організму (нервовою системою) є Читальна зала, а читачі виконують функції кров’яних молекул, що забезпечують її безперервне існування [369, с. 92-93]. Знаходимо також алегоричний образ бібліотеки як ‘медіума’, ‘провідника’ між двома світами – побутовим та науковим [369, с. 96].

Крім цього, відвідувачі бібліотеки, а саме – вчені різного віку та різних рангів, знаходять у ньому прихисток, сховок від реального світу речей:

The British Museum was returning to its winter role – refuge for scholars and post-graduates [369, с. 34].

Лодж майстерно персоніфікує як реальні фізичні об’єкти (будівля бібліотеки, університету), і абстрактні поняття. Наприклад, у запитаннях зароджується, ‘виношується’ та вдосконалюється істина:

questions to brood over, as pregnant and enigmatic as haikus; questions that would contain within themselves the ghostly, subtly suggested embryos of their own answer [370, с. 18].

Уміло й влучно використовуючи метафори, автор говорить про університетську мінідержаву як про такий собі освітянський Ватикан як джерело транспортних проблем, а також як про ‘виробництво мізків’:

He knows it [university] as a source of seasonal traffic jams [375, с. 14].

the university seems to Vic like a small city-state, an academic Vatican [375, с. 14].

Just look at this campus – it epitomizes the whole thing: the heavy industry of the mind [378, с. 43].

Для об’єктивації концепту РЕСУРСИ в авторському мовленні Д. Лоджа залучено 9 номінативних одиниць: *college1, n, department, n, faculty1, n, library2, n, school1, n, senate, n, teaching2, n, fiendishly clever books*; інакше кажучи, цей концепт займає 2,4% концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа і збігається за часткою номінативного поля з однойменним концептом у НМКС. Очевидним також є той факт, що в ІМКС автора концептуальна ознака ‘людський потенціал’ як навчальний ресурс, а також як його творець, є важливим чинником освітянського процесу.

Zapp was the man who had published five fiendishly clever books (four of them on Jane Austen) by the time he was thirty and achieved the rank of full professor at the same precocious age… [370, с. 15].

Концепти АРТЕФАКТ: *classroom, n, lecture room / lecture theatre, n, lectern, n, learned, adj* та ТОВАР*: fellowship2, n, scholarship2, n, stipend, n, tuition, n* займають у ІМКС Д. Лоджа однакову питому вагу – по 1,1 % (обидва представлені 4-ма конструктами). Таким чином, в індивідуальній мовній картині світу присутнє сприйняття концептосфери ОСВІТА крізь призму об’єктів, створених людиною для реалізації процесу навчання, а також крізь призму економічного зиску. Скажімо, Д. Лодж дискутує, чи можна розглядати літературу як джерело фінансового добробуту, і наскільки важливим для письменника є ще й хист підприємця, піар-менеджера, щоб його ‘товар’ добре продавався:

The novelist is a capitalist of the imagination. He or she invents a product which consumers didn't know they wanted until it was made available, manufactures it with the assistance of purveyors of risk capital known as publishers, and sells it in competition with makers of marginally differentiated products of the same kind [375, с. 21].

The first English novelist, Daniel Defoe, was a merchant. The second, Samuel Richardson, was a printer [375, с. 21].

Порівняльний аналіз концептуального поля «Освіта як фізичний об'єкт» у загальнонаціональній картині світу носіїв англійської та індивідуально-авторській мовній картині світу Д. Лоджа виявив наступне:

– в обох досліджуваних концептуальних вимірах виявлено мовні конструкти, які репрезентують однакові концепти;

– номінативна частка цих концептуальних полів майже однакова відносно концептосфери ОСВІТА (8,6 % в НМКС та 9,4 % в ІМКС Д. Лоджа);

– концепти наповнені не рівномірно; виявлено лексичні лакуни (*institute, multiversity, academy, educative, informative, blackboard, collegiate, tutor*) та лакуни-метафори (*blue book, colossus of knowledge*) в ІМКС Д. Лоджа відносно НМКС носіїв англійської;

– виявлено індивідуально-авторські (*centre of learning, elite body, knocking-shop, temple of learning, aquarium, warehouse, fiendishly clever books*) і описові метафори в ІМКС Д. Лоджа, релевантні до концептуальної ознаки *освіта як фізичний об'єкт*, які утворюють лакунарність у загальнонаціональній мовній картині світу.

Модель концептуального поля «Освіта як фізичний об'єкт» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.7.; К.7); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.4).

4.7. Концептуальне поле «Освіта як абстрактне поняття» в порівняльному аспекті

Реалії навколишньої дійсності, які характеризують *освіту як абстрактне поняття*, представлені в ІМКС Д. Лоджа у вигляді однойменного концептополя, яке складається з концептів ЗНАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ; НАВЧАННЯ; ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ; ПЕРІОД ЧАСУ; СФЕРА ЗНАНЬ; а також ОСВІТА ЯК БЕЗПЕРЕРВНИЙ ЦИКЛ.

В індивідуальній мовній картині Д. Лоджа виявлено такі лексичні конструкти – актуалізатори концептуального поля «Освіта як абстрактне поняття»: *break, n, class1, n, class3, n, discipline1, n, discipline2, n, doctrine, n, field, n, information, n, knowledge2, n, lecture, n, lesson1, n, lesson2, n, lesson3, n, pedagogics/pedagogy, n, period, n, sabbatical, n, school3, n, science, n, session, n, specialty/speciality,n, statutory hours, n, study3, n, subject, n, tenure, n, term, n, tutorial, n, vacation, n, wisdom, n, to absorb, v, to discipline, v, to enlighten, v, to know2, v, to teach2, v, academic, adj, academic, adj, educational, adj, literary, adj, sabbatical, adj, scholarly2, adj, scientific, adj, academic backwater, Big Daddy, density of information, economy of information, to break up the flow of information, fund of information, morsel of news, nuggets of information, new ideas glitter like dustmotes in the Fenland air, sketchy knowledge.*

Концепт ЗНАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ актуалізується в ІМКС Д. Лоджа через семи *information, n, knowledge2, n, lesson3, n, wisdom, n, academic, adj, to absorb, v, to enlighten, v, to know2, v*. Знання, інформація, ідея в художньо-авторській картині світу Д. Лоджа набувають метафоричних характеристик і представлені широким спектром ФО: *density of information, economy of information, to break up the flow of information, fund of information, morsel of news, nuggets of information, new ideas glitter like dustmotes in the Fenland air, sketchy knowledge.* Водночас, в авторській картині світу відсутні поняття НМКС *enlightened, adj, guidance, n, lore, n* на позначення цієї концептуальної ознаки. Номінативна густина (Q_{nd}) концепту ЗНАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ в ІМКС Д. Лоджа – 4,3 %, на противагу 2,8 % відповідного концепту в НМКС. В ІМКС Д. Лоджа

концептуальне уявлення про *знання, інформацію* як складових концептосфери ОСВІТА розширюється за допомогою метафор, які актуалізуються в художньому дискурсі автора і які неможливо визначити, опираючись лише на словникові дефініції.

Слід зазначити, для носіїв англійської характерним є вживати характеристики ‘порційності’ щодо абстрактних понять – знання, інформації. Скажімо, поняття *nuggets – поклади* Д. Лодж переносить на абстрактний іменник *інформація*, наголошуючи на цінності отриманих знань – *nuggets of information, fund of information* або *density of information:*

He’s a queer mixture of naivety and streetwise sophistication, only half-educated, but with some surprising nuggets of information buried in that half [379, с. 117].

Lie is fund of information [371, с. 119].

Continuous speech diminishes the more closely the discourse resembles written prose, with its greater density of information and reduced redundancy [371, с. 26].

Уявлення про знання, інформацію в ІМКС Д. Лоджа накладаються на НМКС і мають здатність рухатися, передаватися тощо; інакше кажучи, набувають фізичних характеристик:

It is necessary therefore to break up the flow of information, to pause and recap and reinforce [371, с. 26].

I couldn’t spontaneously break into the little huddles where dirty jokes and dirty magazines were sniggered over, and perhaps some knowledge was passed on amid the smut [377, с. 181].

Ці та інші приклади вказують на те, що когнітивне сприйняття певних абстрактих явищ носіями англійської досить близьке для україномовної картини світу. Проте в авторському мовленні можна виявити специфічні концептуальні ознаки, які відкриті для розуміння і сприйняття лише певною етномовною групою:

New ideas imported from Paris by the more adventurous young teachers glittered like dustmotes in the Fenland air [375, с.26].

Порівняння, яке автор застосував для опису ноу-хау в освіті, підпорядковане когніції лише носія мови. Адже топонім *Fenlad* несе винятково національно-марковану концептуальну ознаку. Очевидно, повітря в цій низинній болотистій місцевості настільки вологе, що випадкові пилинки одразу впадають у вічі.

Лексеми *lesson2, n, scholarly2, adj, literary, adj, academic, adj* актуалізують в ІМКС Д. Лоджа концепт НАВЧАННЯ. Для порівняння, у НМКС, окрім зазначених конструктів, виявлено також лексеми *academe, n, tutelage, n,* які вживаються для вираження концептуальної ознаки '*навчання*'. У пропорційному відношенні концепт НАВЧАННЯ займає однакову нішу в обох аналізованих концептуальних вимірах – НМКС та ІМКС Д. Лоджа (майже 1% усього номінативного поля концептосфери). Навчання на будь-якому етапі в когнітивному світосприйнятті Д. Лоджа – це кропітка наполеглива праця:

Time when he should be at work, work, work. Ploughing ahead with a thesis that would rock the scholarly world and start a revolution in literary criticism [369, с. 18].

Девід Лодж також оперує поняттями, об'єднаними концептуальною ознакою *(Освіта як)* ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ, які в авторській мові представлені такими одиницями: *class3, n, discipline1, n, doctrine, n, lecture, n, pedagogics/pedagogy, n, educational, adj, to discipline, v, to teach2, v.* Ці лексеми виступають конструктами концепту *Закони та настанови* – усього 8 НО, що складає 2,3% концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа (проти 4,7% у НМКС). Нерелевантними виявилися конструкти *form, n, tuition, n, tutelage, n, to lecture, v, to lesson, v, to read, v, pedagogic/pedagogical, adj.*

Концепт ПЕРІОД ЧАСУ представлений в індивідуальній картині світу Д. Лоджа 13-ма конструктами: *break, n, class1, n, lesson1, n, period, n, sabbatical, n, school3, n, session, n, statutory hours, n, tenure, n, term, n, tutorial, n, vacation, n, sabbatical, adj*; його питома вага у концептосфері ОСВІТА – 3,6 %. За своєю наповненістю, концепт збігається із НМКС носіїв англійської, тобто в художньо-індивідуальному мовленні Д. Лоджа як представника англійської

культурно-мовної спільноти актуалізація концептуальної ознаки *Освіта як період часу* збігається із НМКС носіїв англійської:

The Professor appointed four o'clock on Thursday afternoon for her tutorial, which allowed it to overrun the statutory hour [373, с. 42].

I'm on sabbatical this quarter [378, с. 19].

Концептуальна ознака '*шкільний рік навчання*' – *grade* – виявилася лакунарною в ІМКС Д. Лоджа, очевидно, через те, що для автора актуальними є проблеми дорослої освіти – студентства, життєвого досвіду. Також нерелевантним в авторському мовленні є лексеми *internship, n* та *traineeship, n*. Натомість, концепт *statutory hours* – педагогічне навантаження – актуалізується лише в індивідуальному мовленні.

Окрім лексичних конструктів – актуалізаторів концепту ОСВІТА ЯК ПЕРІОД ЧАСУ, Д. Лодж застосовує також описові метафори. Наприклад, університет як навчальна установа існує циклічно: він має початкову стадію, період розвитку та занепаду. На момент оповіді роману «Changing Places» університет штату Ейфорія саме переживав спад свого розвитку:

was already in the process of decline [370, с. 14].

Університетський годинник символізує *Освіту як період часу,* він показує час початку навчання і час його завершення. Не важливо – це навчальний день, навчальний рік чи лише одна лекція:

The campus clock begins to strike twelve, and its muffled notes are audible in the lecture theatre. The students stir restlessly in their seats, shuffling their papers and capping their pens [375, с. 52].

У межах концепту ПЕРІОД ЧАСУ концептуального поля «Освіта як абстрактне поняття» в ІМКС Д. Лоджа виділяється субконцепт *ОСВІТА ЯК БЕЗПЕРЕРВНИЙ ЦИКЛ*, що репрезентований описовими лакунами.

У професора філології Десмонда Бейтса налагоджений ритм роботи – восени *з трепетом і надією* приходять *першокурсники (exited and expectant freshers)*; потім новорічна вечірка, на якій студенти завжди копіюють міміку та жаргон своїх викладачів; весною відбувається *тиждень читання (the reading*

week in the spring term). І нарешті – випускні іспити, коли треба перевіряти довжелезні есе, підраховувати бали та підсумовувати результати; це період, коли викладачі – наче *боги, що визначають нагороди й покарання для смертних* (… *like gods dispensing awards and punishments to mortals* [371, с. 28]). Потім – церемонія вручення дипломів, довгоочікувана відпустка, і знову – новий навчальний рік. Головне – не вибитись із ритму: *He [Desmond Bates] missed the rhythm of the academic year as a peasant might miss differences between the seasons if they were suddenly withdrawn…* [372, с. 28]. Цікаво, що себе та своїх колег автор одночасно асоціює і зі всемогутніми богами, і зі споконвічними трударями-хліборобами.

Лексичні одиниці *discipline2, n, field, n, science, n, specialty/speciality, n, study3, n, subject, n, scientific, adj,* а також *academic backwater, Big Daddy* актуалізують в ІМКС Д. Лоджа концепт СФЕРА ЗНАНЬ. У мовній картині Д. Лоджа виявлено індивідуальні лакуни *bailiwick, domain, turf* на позначення цієї концептуальної ознаки, проте застосовано авторські метафори. Таким чином, квантитативно концептуальні матриці *(Освіта як)* СФЕРА ЗНАНЬ НМКС та ІМКС збігаються, проте є розбіжності між самими конструктами-реперезентантами концепту. Слід також зазначити, що Лодж-громадянин високо оцінює рівень академічної освіти своєї країни, проте Лодж-письменник має нагоду підкреслити її консервативність і заанґажованість, влучно застосовуючи метафори, наприклад, *academic backwater* або *Big Daddy*:

In all modesty Morris imagined he must be the biggest fish ever to swim into this academic backwater [370, с. 69].

The MLA is the Big Daddy of conferences. A megaconference. A three-ring circus of the literary intelligentsia [378, с. 313].

Номінативна густина (Q_{nd}) концепту СФЕРА ЗНАНЬ в ІМКС Д. Лоджа – 2,4 % (проти 2,1 % у НМКС носіїв англійської).

В ІМКС Д. Лоджа не виявлено релевантних лексичних одиниць для об’єктивації концепту ГРАМОТНІСТЬ, а тому вважаємо його лакунарним.

Отже, в ІМКС Д. Лоджа існує низка лексичних засобів для об'єктивації концептуальної ознаки *освіта як абстрактне поняття*. Однойменне концептополе характеризується такими самими концептами, як і в НМКС, проте в ІМКС Д. Лоджа виявлено індивідуальні лексичні лакуни відносно НМКС носіїв англійської (*enlightened, guidance, lore, form, lecture, lesson, lesson, pedagogic/pedagogical, polytechnic, read, tuition, tutelage, grade, traineeship, bailiwick, domain, turf*) та навпаки (*Statutory hour*). Лакунарність у НМКС зумовлена вживанням автором метафор, ідіоматичних одиниць (*density of information, economy of information, to break up the flow of information, fund of information, nuggets of information, new ideas glitter like dustmotes in the Fenland air, sketchy knowledge, academic backwater, Big Daddy*), концептуальну ознаку яких можна детермінувати лише в контексті. Окрім розбіжностей у наповненні концептуальних полів, «Освіта як абстрактне поняття» в ІМКС Д. Лоджа також відрізняється від НМКС носіїв англійської структурною організацією концептополя. Зокрема, у межах концепту ПЕРІОД ЧАСУ виділяється субконцепт *ОСВІТА ЯК БЕЗПЕРЕРВНИЙ ЦИКЛ,* натомість концепт ГРАМОТНІСТЬ не актуалізується в ІМКС Д. Лоджа. Попри це, питома вага концептуального поля «Освіта як абстрактне поняття» однакова (плюс-мінус 14 %) у пропорції до аналізованих концептуальних вимірів, зокрема в НМКС виявлено 67 концептуально релевантних номінативних одиниць, які об'єктивують концептуальну ознаку '*Освіта як абстрактне поняття*', а в індивідуально-авторській картині світу таких номінативних одиниць виявилось 50. Такий результат дозволяє зробити висновки, що концептуальні ознаки, які репрезентують абстрактні поняття у сфері освіти – протяжність навчання в часі та просторі, зміст і функції знань і сфери їхньої компетенції, директивний характер навчального процесу та контроль над його виконанням – є важливими факторами досягнення успішних результатів у навчанні в художньо-авторському світосприйнятті Д. Лоджа як індивідуального представника носіїв англійської, а також у загальнонаціональній мовній картині світу.

Модель концептуального поля «Освіта як абстрактне поняття» в ІМКС Д. Лоджа подана у Додатках Ж, К (Рис. Ж.8.; К.8); номінативна густина концептів показана в Додатку Г; лакунарність порівнюваних концептів наведена в Додатку Д (Таблиця Д.5).

Висновки до розділу 4

Порівняльний аналіз концептосфери ОСВІТА в англійській мові, проведений у двох вимірах – національно-маркованій та індивідуально-авторській картинах світу, виявив їхні спільні та відмінні риси. Викладений у розділі 4 матеріал можна резюмувати такими положеннями:

1. Індивідуальна мовна картина світу, як і загальнонаціональна, складається із трьох основних компонентів – дійсності, мислення та мови. В індивідуально-авторській картині світу Д. Лоджа відображені, більшою чи меншою мірою, усі аспекти коцептосфери ОСВІТА, виявлені в НМКС носіїв англійської. Зокрема, концептосферу ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа утворюють однойменні концептополя «Людина в сфері освіти», «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об’єкт», «Освіта як абстрактне поняття». Структура концептополів, їхнє номінативне поле також збігаються у НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа.

2. Домінування номінативної густини концептополя ЛЮДИНА У СФЕРІ ОСВІТИ відносно інших концептуальних полів концептосфери ОСВІТА в обох концептуальних вимірах (42,6% в НМКС носіїв англійської та 38,5% в ІМКС Д. Лоджа) свідчить про антропоцентричну тенденцію сприйняття навколишньої дійсності. Окрім того, макроконцептуальне поле «Людина в сфері освіти» є найбільш розгорнутим, складається з мікроконцептополів «Людина, яка навчає», «Людина, яка навчається», «Людина – носій знань» та «Людина з певним соціальним статусом», а тому має розгалужену стратифікацію концептів.

3. Порівняльний аналіз концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІНКС Д. Лоджа виявив і спільні, і відмінні засоби актуалізації

концептів, у тому числі концептуальну наповненість та відсутність тих чи інших концептуальних ознак в одному з концептуальних вимірів відносно іншого. Виявлено лексичні лакуни та лакуни-метафори в ІМКС Д. Лоджа відносно загально-національної картини світу (*bailiwick, colt, greenhorn, domain, extramural, literate, tenderfoot, turf, tutelage*, etc.) і навпаки (*conference circuit, nig, intake, pilgrimage, pocket the information,* etc.); проте, лакунарність ІМКС є чисельнішою. Такий факт не є дивним, адже індивідуально-авторське світобачення є вужчим від загальнонаціонального корпусу мови. Лакунарність концептосфери ОСВІТА в ІМКС Д. Лоджа відносно НМКС носіїв англійської виявляється здебільшого у лексичних одиницях. Натомість лакунарність НМКС відносно ІМКС Д. Лоджа виявляється у концептуальних лакунах, лакунах-метафорах і описових лакунах. Так, у ІМКС Д. Лоджа виявлено концепти ВИКЛАДАЧ-ЛІНГВІСТ; ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ; ПРОЦЕС ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ; ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї; ПРОЦЕС ПОБУДОВИ ОСВІТЯНСЬКОЇ КАР'ЄРИ, які неможливо виявити в НМКС на основі аналізу корпусу мови. В авторській картині світу також виявлено описові субконцепти *БЮРОКРАТІЯ [в освіті], РУТИНА, ПРОЦЕС УДОСКОНАЛЕННЯ* концепту ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, УЧІННЯ, та субконцепт *ОСВІТА ЯК БЕЗПЕРЕРВНИЙ ЦИКЛ* концепту *(Освіта як)* ПЕРІОД ЧАСУ, які утворюють лакуни національно-мовній картині свтіту. Таким чином, концептосфера ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа взаємодоповнюються, розширюючи концептуальний простір ОСВІТА на когнітивному та семантичному рівнях.

4. У результаті аналізу було виявлено, що є поняття, універсальні для сфери освіти, а є концепти, притаманні лише британській системі освіти, і зрозуміти окремі з цих фактів можна лише контекстуально, дослідивши або корпус мови, або авторський текст. А от концепти *academic backwater, Big Daddy, Shadow Scheme, intellectual ferment, academic jet-set, conference circuit* є авторськими, існують лише в індивідуальній мовній картині світу Д. Лоджа.

Проте вони доповнюють загальну мовну та концептуальну картини світу, дають можливість вловити ‘приховані’ асоціації.

5. Словник подає нам ‘прісне’, позбавлене емоційного чинника тлумачення слова чи його значення. У контексті сприймаємо явища крізь призму їх авторського бачення. Тут присутні суб’єктивні емотивні моменти, ‘приховані’ меседжі, які іноді сприймаємо на рівні інтуїції або ж навпаки – деталізована об’єктивація концептів.

6. Проаналізовані концептуально-семантичні простори – концептосфера ОСВІТА в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа – є відкритими для нових конструктів, які можуть мати концептуально-семантичні ознаки, релевантні до імені концептосфери ОСВІТА.

Питання, розглянуті у розділі, висвітлені у таких публікаціях автора: [24; 26].

ВИСНОВКИ

Дисертаційна робота «Концептосфера «Освіта» в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти)», яка ґрунтується на вченні про мовні картини світу та на теорії поля в лінгвістиці, що переросла в теорію концептуального поля, має на меті виявлення лінгво-концептуальних ознак феномену ОСВІТА в мовній картині світу носіїв англійської. ОСВІТА є важливим явищем у житті кожного суспільства, і тому дослідження його концептуальної природи та об'єктивації за допомогою засобів мови становить неабиякий інтерес. Варто наголосити, що в результаті реформації та інтеграції освітніх процесів змінюється концептуальна природа освітнього процесу, а отже, змінюються кількісно і якісно мовні засоби, які його вербалізують. Поняття і терміни, які були характерними для національних дидактичних реалій, набувають узагальненого значення у процесі глобалізації. Концептуально-семантична система англійської мови відображає стан сучасних педагогічних реалій, зберігаючи при цьому національно-марковані елементи. Аналогічно ці процеси відображаються безпосередньо у свідомості окремого представника мовно-етнічної групи, особливо якщо він одночасно є ще й представником освітянської спільноти.

Виявити та описати реалії допомагають картини світу – наукові, концептуальні та мовні. Мовні картини світу (МКС) експлікують знання та досвід, які накопичувалися століттями у процесі формування мовно-етнічної спільноти. У мовній картині світу, на підставі системного семантичного аналізу лексики певної мови, реконструюється цілісна система уявлень, що відображається в цій мові, незалежно від того, є вона національно-маркованою чи універсальною. Як джерело репрезентації концептуальної картини світу окремої особистості, етнічної або іншої групи, МКС відтворюють національно-марковані (національно-мовні картини світу) та індивідуально-марковані концепти (індивідуально-мовні картини світу).

Концептосферу розглядаємо як ієрархічне угрупування концептуальних полів і концептів, об’єднаних спільною ознакою, яке репрезентує сегмент концептуальної, а відтак – і мовної картини світу.

У процесі лінгвістичного дослідження було ідентифіковано угрупування лексичних одиниць, залучених для вербалізації концептів сфери ОСВІТА в англійській мові та об’єднаних спільними семантико-концептуальними ознаками. Унаслідок аналізу семантичних і концептуальних ознак було виявлене та описане номінативне наповнення концептів сфери ОСВІТА у загальнонаціональній мовній картині світу носіїв англійської (НМКС) та індивідуально-авторській картині світу відомого англійського лінгвіста, педагога та письменника Д. Лоджа (ІМКС), які актуалізують національно-марковані та індивідуально-авторські концептуальні ознаки.

Як підсумок проведеного дослідження, робимо такі висновки:

1. Концептосфера ОСВІТА в англійській мові є лінгво-культурно-когнітивним утворенням, яке відображає соціокультурний досвід, набутий протягом поколінь, і експлікований засобами мови. Застосувавши комплекс концептуально-лінгвістичних методів дослідження (компонентний аналіз, польове моделювання, концептуальний аналіз, контекстуальний аналіз), виявлено мовні засоби інтерпретації концептів цієї сфери в картині світу носіїв англійської, особливості їх мовно-когнітивної кореляції, вироблено методику реконструкції концептосфери через вербалізатори її концептуальних ознак. Дослідження здійснювалося в двох лінгво-концептуально вимірах – загальнонаціональному та індивідуально-авторському, що дало змогу проаналізувати сприйняття концептів сфери ОСВІТА через призму національно-маркованого та індивідуально-авторського світобачення.

2. Дослідивши кореляцію соціокультурних особливостей феномену ОСВІТА в британському англомовному соціумі з номінативними одиницями, що використовуються для його позначення, сконструйовано лінгвокультурну модель – концептосферу, яка формується з концептуальних полів та концептів. На основі домінантних ознак концептуально-семантичних конгломерацій в

межах концептосфери ОСВІТА в досліджуваних вимірах – НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа – виокремлено концептуальні поля «Людина в сфері освіти», «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об’єкт», «Освіта як абстрактне поняття». Кожне концептополе утворює група концептів, об’єднаних спільними семантико-когнітивними ознаками. Структурна модель концептів не є однорідною. Також неправильно було б зводити її до якоїсь єдиної формули. Характеризувати концепти та концептополя доцільно за індивідуальними моделями, залежно від широти та специфіки їх представлення у мовно-когнітивній картині носія мови. Спільними елементами залишаються ієрархічна будова та польова структура.

3. У результаті здійснених лексикометричних обрахунків, виявлено ядерні, центральні та периферійні ознаки номінативних одиниць – вербалізаторів досліджуваних концептів, обчислено номінативну густину концептів і концептуальних полів. Ґрунтуючись на статистичних даних дослідження, з’ясовано, що концептуальні поля не є однорідними за наповненістю, кожне з них характеризується різною кількістю ядерних, центральних і периферійних конституентів. Обчислені показники номінативної густини дали змогу визначити питому вагу концепту та концептуального поля в межах досліджуваної концептосфери, порівняти номінативні поля концептів сфери ОСВІТА в різних лінгво-когнітивних вимірах. З’ясовано, що концептуально-семантичні відношення залежать від семантичних характеристик слів-вербалізаторів. Так, у зв’язку зі здатністю мовної одиниці експлікувати одну або більше ознак, ознаки його асоціативного референта можуть бути моноконцептуальними та поліконцептуальними, а через полісемантичність, тобто можливість одного слова вербалізувати різні концептуальні ознаки, виявлено явище міжконцептуальної взаємодії – коли один конструкт репрезентує різні концепти. Встановлено інші типи взаємодії між семантико-концептуальними конструктами – гіперо-гіпонімії, синонімії, енантіосемії.

4. Реалізація концептів досліджуваної сфери в НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа відбувається на фоні одних і тих самих концептуальних полів, хоча їх фактична наповненість концептуально-семантичними конструктами відрізняється. На основі результатів дослідження стає зрозуміло, що актуалізація концептів здійснюється через їх смислову основу, а також через важливість для мовця. Порівняльний аналіз кількісно-якісних характеристик номінативних полів концептосфери ОСВІТА виявив тенденції щодо пріоритетності одних концептуальних ознак над іншими. Статистичні дані, наведені в розділах 3 і 4 свідчать, що концептуальна ознака *людина в сфері освіти*, актуалізована номінативним складом однойменного концептуального поля в обох досліджуваних вимірах – НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа – представлена більшою кількістю конструктів, ніж інші концептуальні поля. Отже, і в художньому дискурсі окремої людини (Д. Лоджа), і в концептуально-семантичній моделі картини світу носіїв англійської на загал спостерігається антропоцентрична тенденція сприйняття дійсності. Щодо решти концептуальних полів – «Освіта як процес», «Освіта як результат», «Освіта як фізичний об’єкт» та «Освіта як абстрактне поняття», – попри незначну похибку, результати вказують на збіги в інтерпретації концептуальної ознаки ОСВІТА в обох досліджуваних лінгво-когнітивних вимірах.

5. Концепти, концептополя, а також досліджувані мовні картини світу – НМКС носіїв англійської та ІМКС Д. Лоджа – не існують відокремлено. Між ними спостерігаються концептуально-семантичні зв’язки різних рівнів: включення, доповнення, перетину, лакунарності. Цю теорію переконливо підтверджують мовні факти, виявлені в процесі концептуально-семантичного аналізу концептів сфери ОСВІТА в загальнонаціональному та індивідуально-авторському вимірах, засвідчені в матеріалі викладу та висновках до розділів 3 і 4.

6. Національно-маркована картина світу дає уявлення про загальне сприйняття тих чи інших явищ дійсності та їх інтерпретацію засобами мови.

Індивідуальна картина світу є фрагментом національної. З одного боку, у ній відображені не всі аспекти діяльності людини, а лише ті, які є важливими для конкретного індивіда (його особистісні, професійні, авторські мотивації). З іншого боку, індивідуально-авторське сприйняття концептуальних ознак значно розширює вербальний потенціал їх опису. Адже кожен автор апріорі бажає донести до читача максимально деталізоване повідомлення. В ІМКС Д. Лоджа важливу роль відіграє його професійна діяльність. Викладацький та науковий досвід визначає спосіб художнього сприйняття концепту ОСВІТА автором і його інтерпретації засобами мови. Результати роботи також засвідчили, що лінгвоконцептуальний підхід сучасних досліджень дає змогу виокремити не лише лексично незаповнені простори (лексичні лакуни, відносні лакуни), але й концептуально незаповнені простори (концептуальні лакуни, описові лакуни, лакуни-метафори), які існують на рівні підсвідомості, інтуїтивного та метафорично-образного сприйняття дійсності.

7. Виявлені в процесі лінгвоконцептуального аналізу семантико-концептуальні конструкти концептосфери ОСВІТА в англійській мові характеризуються з позиції їх культурно-соціальної функції як універсальними ознаками, зрозумілими у різних лінгвокультурах, осмислення та інтерпретація яких не викликає труднощів, так і національно-маркованими, зрозумілими лише в британській лінгвокультурі. На основі порівняльного аналізу окресленої концептосфери в досліджуваних мовних картинах світу виявлено факт існування індивідуально-авторських концептів сфери ОСВІТА, концептуально релевантні ознаки яких проявляються в дискурсі Д. Лоджа.

Результати дослідження Концептосфера «Освіта» в англійській мові (національно-маркований та індивідуально-авторський аспекти)» доповнюють інформацію про лінгвокультурний простір феномену ОСВІТА в картині світу носіїв англійської. Цей феномен є складним і багатоаспектним, а тому відкритим для подальших досліджень, необхідність яких є беззаперечною у зв’язку з посиленням інтересів до освітніх та гуманітарних процесів в умовах глобальних суспільних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

І. Спеціальна література

1. Алефиренко Н. Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии: монография. Москва : Флинта: Наука, 2009. 344 с.

2. Алимпиева Р. В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1986. 177 с.

3. Алізаде Г. П., Анісімова А. І. Концепт Continuing Education в освітньому дискурсі США. URL : http://www.dnu.dp.ua/ docs/zbirniki/ffil/program_ 574b51b516d90.pdf (дата звернення: 27.08.2018).

4. Алымова Е. В. Образование в зеркале лингвокультурологии. *Лингвокультурология*. Екатеринбург, 2007. Вып. 1. С. 5–16.

5. Андрейчук Н. І. Мовний знак через призму філософської категорії відношення. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2012. Вип. 26. С. 17–19.

6. Апресян Ю. Д. Значение и оттенок значения. *Известия АН СРСР. Отделение литературы и языка.* Москва, 1974. Т. XXXII. Вып. 4. С. 320–330.

7. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Москва : Наука, 1974. 367 с.

8. Апроксимативні методи вивчення лексичного складу / Левицький В. В., Огуй О. Д., Кійко Ю. С., Кійко С. В. Чернівці : Рута, 2000. 136 с.

9. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Москва : Наука, 1988. 338 с.

10. Аскольдов С. А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста*: антология / под общ.ред. В. П. Нерознака. Москва : Academia, 1997. С. 267–279.

11. Атланова Е. О. Описание концепта *Новое слово* по экспериментальным данням. *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика*. Воронеж. 2007. № 1. С. 9–12.

12. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 103 с.

13. Балашова Е. Ю. Номинативная плотность лингвокультурного концепта ВЕРА / FAITH в русском и английском языках. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2010. №2. С. 92–98. URL : http://cyberleninka.ru/article/n/nominativnaya-plotnost-lingvokulturnogo-kontsepta-vera-faith-v-russkom-i-angliyskom-yazykah (дата звернення: 12.07.2014).

14. Бандровська О. Т. Творчість Девіда Лоджа і академічний контекст. Київ : Ґенеза, 1998. 99 с.

15. Белова А. Д. Номинативные процессы в современном английском языке как отражение эволюционного и инновационного развития объектов. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи* / НАН України, Центр наукових досліджень і викладання іноземних мов ; редкол.: А. Д. Бєлова (голова ред.) та ін. Київ : Логос, 2011. С. 65–74.

16. Белова А. Д. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы. *Культура народов Причерноморья*. 2002. № 29. С. 17–23.

17. Бендикс Э. Г. Эмпирическая база семантического описания. *Новое в зарубежной лингвистике.* Москва : Прогресс, 1983. Вып. 14. С. 75–107.

18. Бехта І. А. Концептосистема англомовного дискурсу постмодернізму. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка*. Серія: Філологічні науки. 2010. Вип. 89 (5). С. 167–173.

19. Бєляєва А. В. Особливості метафоризації концепту Освіта в українській, російській, англійській та французькій мовах. *Вісник Запорізького національного університету*. 2008. № 1. С. 1–19.

20. Бєляєва А. В. Семантико-когнітивний аспект структурування концепту: ОСВІТА в англійській, французькій, українській та російській мовах. *Нова філологія.* 2012. № 52. С. 54–57.

21. Бирвиш М. Семантика. Новое в зарубежной лингвистике. Москва : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 177–179.

22. Бистров Я. В. Узагальнена одиниця змістової сторони мови: до проблеми інваріанта та варіанта : автореф. дис. … канд. філол. наук :10.02.15. Київ, 1996. 19 с.

23. Боднар І. М. Асоціативно-семантичні характеристики англійських прикметників на позначення інтелектуальності. *Мова і культура*. Вип. 10. Т. VI (106). Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. С. 5–9.

24. Боднар І. М. Концепт ОСВІТА у творах Девіда Лоджа. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство.* Луцьк, 2010. № 8. С. 66–70.

25. Боднар І. М. Концепт ОСВІТА як фрагмент мовної картини світу носіїв англійської мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки.* Луцьк, 2015. № 4 (305). С. 15–20.

26. Боднар І. М. Лексико-семантичні категорії процесу навчання у лінгвокогнітивному світосприйнятті Девіда Лоджа. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка: Філологічні науки.* Кам'янець-Подільськ : Аксіома, 2013. Вип. 32. С. 52–55.

27. Боднар І. М. Об'єкт та суб'єкт дидактичного процесу: семантико-когнітивний аспект. *Мовні і концептуальні картини світу* : наукове видання / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2013. Випуск 43. Частина 1. С. 119–125.

28. 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.

29. Боднар І. М. Фразеологізми на позначення інтелектуальних здібностей людини (на матеріалі англійської та української мов). *Наукові записки. Серія: Філологічна*. Збірн. наук. праць / Вінницьк. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. Вип. 11. С. 247–251.

30. Боднар И. М. Фразеологическая репрезентация понятийных категорий концепта сферы «Образование» в современном английском языке. *Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами.* Сборник трудов по итогам 3-й Международной научной конференции (Белгород, 19-21 марта 2013 г.). Белгород : НИУ БелГУ, 2013, С. 151–156.

31. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов : Издв-во ТамГУ, 2001. 123 с.

32. Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка. *Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке* / коллект. монограф. Москва-Тамбов : Институт языкознания РАН; Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. С. 25–77.

33. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2004. № 1. С. 18–36.

34. Бондаренко О. С. Концепти «чоловік» і «жінка» в українській та англійській мовних картинах світу : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.17. Донецьк, 2005. 16 с.

35. Бондарко А. В. О стратификации семантики. *Общее языкознание и теория грамматики:* Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. Москва-Санкт-Петербург, 1998. С. 51–63.

36. Васильев Л. М. Значение в его отношении к система языка. Уфа : БашГУ, 1985. 61 с.

37. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика. Москва : Высшая школа, 1990. 180 с.

38. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культурноспецифичных контекстах. *THESIS.* Москва, 1993. Вып. 3. С. 185–206.

39. Вежбицкая А. Семантические универсалии и «примитивное мышление». *Язык. Культура. Познание.* Москва, 1996. С. 291–325.

40. Вейнрейх У. Опыт семантической теории. *Новое в зарубежной лингвистике.* Москва : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 50–176.

41. Вергун Л. І. Перекладна взаємовідповідність англійської та української освітньої лексики : дис. … канд. філол. наук : 10.02.16 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2004. 267 с.

42. Вердиева Н. А. Семантические поля в современном английском языке. Москва : Высшая школа, 1986. 120 с.

43. Вилюман В. Г. Английская синонимика : учебн. пособ. для ВУЗов. Москва : Высшая школа, 1980. 128 с.

44. Винник О. Ю. Концептуальна метафора в сучасному англомовному дискурсі програмування. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство).* Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 130. С. 85–87.

45. Воркачев С. Г. От лингвоконцептологии до лингвоидеологии: поиски метода. *Vita in Lingua: К юбилею профессора С. Г. Воркачева* / отв. ред. В. И. Карасик. Краснодар : Атриум, 2007. С. 39–60.

46. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2004. 192 с.

47. Гайдукова В. К вопросу о логическом анализе языка (на примере концептосферического поля власти). *Русский язык.* 2000. № 15 (45). URL : http://old.relga.ru/n45/rus45.htm (дата звернення: 28.11.2015).

48. Гак В. Г. Языковые преобразования. Москва : Языки русской культуры, 1998. 768 с.

49. Ганаба С. «Людиновимірний» характер освіти в контексті концепту складності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філософія.* 2012. Вип. 10. С. 401–412. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoafs_2012_10_42 (дата звернення: 11.01.2018).

50. Ганаба С. О. Революція у навчанні: поворот до особистісно-культурної моделі освіти. *ФіП. Серія Філософія.* 2017. № 2. С. 91–98.

51. Гасько О. Л. Словотвірна структура та міжчастиномовний тезаурус лексико-семантичного поля «strong-weak» в історії англійської мови : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / ЛНУ ім. І. Франка. Львів, 2004. 228 с.

52. Гладкий А. В. О точных и математических методах в лингвистике и других гуманитарных науках. *Вопросы языкознания.* 2007. № 5. С. 22–37.

53. Глухова Л. О. Вербалізація концепту EDUCATIONAL MANAGEMENT у сучасній англомовній картині світу : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2016. 21 с.

54. Голованивская М. К. Ментальность в зеркале языка. Некоторые базовые концепты в представлении французов и русских. Москва : Языки славянской культуры, 2009. 379 с.

55. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. Київ : Логос, 2004. 284 с.

56. Гусева Е. В. Особенности организации структуры значения оценочных и качественно-оценочных прилагательных в английском и русском языках. *Системность в реализации языковых единиц различных уровней* : межвуз. сб. статей. Куйбышев, 1987. С. 34–38.

57. Гуцол С. Ю. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірн. наук. праць. 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 109–116.

58. Давыдов М. В., Смоленская С. С. Значения слова в языке и речи. Москва : МГУ, 1985. 110 с.

59. Даниленко Л. І. Лінгвістика початку XX – початку XXI ст. у пошуках цілісної теорії. *Мовознавство*. 2009. № 5. С. 3–11.

60. Даньків М. Особливості побудови номінативного поля емоційного концепту СТРАХ (на матеріалі перської та української мов). *Вісник Львівського університету. Серія філологічна.* 2011. Вип. 54. С. 87–92.

61. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего похода. *Вопросы языкознания*. 1994. № 4. С. 17–33.

62. Демьянков В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке. *Вопросы филологии*. 2001. № 1. С. 35 – 47.

63. Денисенко С. Н. Вивчення фразеології у світлі мовно-культурних контактів на сучасному етапі. *Мова і культура.* Матеріали 6-ї міжнар. конф. Том II. Київ : Collegium, 1998. С. 44–48.

64. Денисенко С. Н. Відображення фразеологічної картини світу в німецьких фразеологізмах та їх дериватах з образами природи (синхронно-діахронічний аспект). *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2009. № 6. С. 507–509.

65. Денисова С. П. Типологія категорій лексичної семантики : автореф. дис. … доктора філол. наук : 10.02.15; 10.02. Київ, 1996. 34 с.

66. Десюкевич О. И. Сравнительный анализ концептов ИДЕЯ и МЫСЛЬ. *Разноуровневые характеристики лексических единиц*: сб. науч. ст. по материалам докладов и сообщений конференции. Ч.1. Лексика и фразеология. Терминология. Смоленск : СГПУ, 2001. С. 17–20.

67. Джиоева А. А. Английский менталитет сквозь призму языка: концепт “privacy”. *Вестник МГУ*. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1. С. 41–59.

68. Дзюбенко О. Концепт НАВЧАННЯ у латинській, українській та англійській мовах : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.15. Київ, 2014. 18 с.

69. Дунь Н. Л. Интралингвальные лакуны в лексической системе русского язика. *Вісник СумДу. Серія Філологія.* 2007. №1 (1). С. 135–141.

70. Дяченко Д. П., Дяченко Н. Г. Спроба концептуального аналізу авторських метафор та порівнянь в творах англійських поетів епохи романтизму. *Гуманітарний вісник.* Всеукр. зб. наук. праць : у 2 т. Серія : Іноземна філологія. Проблеми сучасної лінгвістики. Черкаси : Видавництво ЧДТУ, 2008. Ч. 12, Т. 2. С. 52–57.

71. Ємець О. Роль концептуальних метафор у створенні авторської картини світу. *Studia Methodologica* / гол. ред. О. Лещак ; відп. ред. Ю. Ситько ;

редкол. : Є. Адамчик, М. Братасюк, С. Букчин [та ін.]. Тернопіль : ТНПУ, 2001. Вип. 9. С. 45–49.

72. Єсипенко Н. Г. Когнітивні та мовні структури в авторському тексті. *Науковий вісник ДДПУ ім. І.Франка. Серія «Філологічні науки».* 2014. № 2. С. 40–45.

73. Єсипенко Н. Г. Концепт, концептуалізація, концептуальний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету.* 2011. Вип. 56. С. 77–80.

74. Єсипенко Н. Г. Профілювання концептів як когнітивна діяльність автора художнього дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія.* 2014. № 10. Том 1. С. 133–135.

75. Жаботинська С. Лексичні поля й нелінійна динаміка когнітивних структур. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна.* 2011. Вип. 52. С. 1–11.

76. Жаботинская С. А. Лингвокогнитивный подход к анализу номинативных процес сов. *Вісник ХНУ.* 2010. № 928. С. 6–20.

77. Жаботинская С. А. Концепт/домен: матричная и сетевая модели. *Культура народов Причерноморья.* 2009. № 168. Т. 1. С. 254–259.

78. Жаботинская С. А. Концептуальная метафора: процедура анализа для множественных даннях. *Актуальні проблеми менталінгвістики.* Збірн. статей за матеріалами VII Міжнар. конф. Черкаси : Ант, 2011. С. 3–6.

79. Залевская А. А. Ассоциативный тезаурус английского языка и возможности его использования в психолингвистических исследованиях. *Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики*: сб. науч. трудов. Калинин, 1983. С. 26–41.

80. Зализняк А. А. Многозначность в языке и способы ее представления. Москва : Языки славянских культур, 2006. 671 с.

81. Замалетдинов Р. Р. Языковая реализация концептов внутреннего мира. *Вопросы филологии.* 2006. № 2 (23). С. 32–39.

82. Зеленько А. С. Проблеми семасіології (від класично-описової через когнітивну до лінгвістичного детермінізму). Луганськ : Альма-матер, 2001. 211 с.

83. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. Москва-Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. 608 с. URL : http://www.persev.ru/book/kognitivnaya-i-prikladnaya-psihologiya (дата звернення: 12.05.2016).

84. Зінченко Г. Ю. Інструментарій теорії лакунарності в дослідженні міжкультурної комунікації. *Мовні і концептуальні картини світу.* 2013. Вип. 46(2). С. 3–10. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mikks_2013_46(2)__3.pdf (дата звернення: 10.05.2016).

85. Зінченко Г. Ю. Теорія лакунарності в сучасному лінгвістичному знанні. *Мовні і концептуальні картини світу.* 2013. Вип. 43(2). С. 83–89.

86. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів : Вид-во при Львів. ун-ту, 1989. 215 с.

87. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія. Львів : Вища школа, 1983. 175 с.

88. Зусман В. Концепт в системе гуманитарного знания. *Вопросы литературы*. 2003. № 2. С. 3–8.

89. Иванов В. В. Лингвистика третьего тысячелетия: вопросы к будущему. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 208 с.

90. Іващенко В. Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології) : монографія. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2006. 328 с.

91. Іващенко В. Матеріали до словника-мінімуму основних термінопонять концептуальної семантики. *Лексикографічний бюллетень* : зб. наук. праць. Київ : Ін-т української мови НАН України, 2006. Вип. 14. С. 148–162.

92. Іващенко В. Л., Федоренко Т. О. Енантіосемія в парадигмі мовних та мовленнєвих явищ: основні напрямки концептуалізації. *Мовознавство*. 2009. № 2. С. 48–60.

93. Кагановська О. М. Когнітивно-наратологічний погляд на текстові концепти французької художньої прози. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія філологія.* 2013. Т. 16, № 1. С. 51–61.

94. Карасик В. И. Институциональные концепты. *Vita in lingua: К юбилею профессора С. Г. Воркачева* : сб. статей / отв. ред. В. И. Карасик. Краснодар : Атриум, 2007. С. 89–99.

95. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград : Перемена, 2002. С. 116–205.

96. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* : сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. Воронеж : ВГУ, 2001. С. 75–80.

97. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.

98. Караулов Ю. Н. Словарь и человек. *Теория языка и словари :* Материалы Всесоюзной конференции. 1-3 октября 1987 г. Звенигород; Кишинев, 1988. С. 5–10.

99. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства : підручн. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Академія, 2009. 336 с.

100. Касевич В. Б. О когнитивной лингвистике. *Общее языкознание и теория грамматики.* Санкт-Петербург : Наука, 1998. 546 с.

101. Кассирер Э. Сила метафоры. *Теория метафоры*: сборник / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. Москва : Прогресс, 1990. С. 33–43.

102. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Москва : УРРС, 2002. 216 с.

103. Каштанова И. И. Лексико-семантическое поле как выразитель концептуального пространства : автореф. дисс. … канд. филол. наук : 10.02.04.

Саранск, 2011. URL : http://www.dissercat.com/content/leksiko-semanticheskoe-pole-kak-vyrazitel-kontseptualnogo-prostranstva#ixzz3UBNGfR1g (дата звернення: 10.10.2015).

104. Кирилова В. М. Спрямованість оцінки у синонімії (на матеріалі прикметників сучасної англійської мови) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 1996. 24 с.

105. Кислицина Н. М. Прикметники зі значенням узагальненої позитивної оцінки як фрагмент мовної картини світу (на матеріалі російської, української та англійської мов) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.17. Київ, 2002. 20 с.

106. Ковалюк М. В. Актуалізація концепту LANGUAGE в сучасному англійськомовному публіцистичному дискурсі : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Чернівці, 2016. 251 с.

107. Ковбасюк Л. А., Романова Н. В. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести : навч.-метод. посібн. для магістрів заочної форми навчання. Мова та література (німецька). Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. 96 с.

108. Козько Н. А. К вопросу о средствах языковой репрезентации концепта. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов : Грамота, 2012. № 2 (13). С. 78–82.

109. Колесник Д. М. Референти авторської метафори і фокуси авторського світобачення. *Гуманітарний вісник : серія «Іноземна філологія»* : всеукр. зб. наук. праць. Черкаси : ЧДТУ, 2001. Ч. 5. С. 158–162.

110. Коляда Т. В. Організаційно-педагогічні засади функціонування елітних шкіл у Великій Британії (XIX – перша половина XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2015. 20 с.

111. Конькова Е. Н. Концепт, понятие и значение как важнейшие единицы в исследовании языковых сущностей. *Разноуровневые характеристики лексических единиц : сб. науч. ст. по материалам докладов и сообщений конференции. Ч. 1. Лексика и фразеология. Терминология*. Смоленск : СГПУ, 2001. С. 3–7.

112. Концепты и контрасты : монография / Н. В. Петлюченко, С. И. Потапенко, О. А. Бабелюк, Е. Л. Стрельцов и др. : под ред. Н. В. Петлюченко. Одесса : Издательский дом «Гельветика», 2017. 632 с.

113. Копусь О. Застосування когнітивно-концептуального підходу до лінгвостилістичного аналізу художнього тексту. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки.* 2014. № 3. С. 94–97.

114. Копусь О. Перифрази як елемент концептуальної картини світу в романах Олеся Гончара. *Дивослово*. 2013. № 1. С. 33–37.

115. Копусь О. А. Роль концептуального аналізу художнього твору у формуванні текстової компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Наука і освіта.* 2015. № 2. С. 56–62.

116. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Москва : ЧеРо, 2003. 349 с.

117. Костенко Н. Д. Англомовна лексика-вербалізатор семантичного поля «НАВЧАННЯ» як об’єкт новітніх досліджень. *Нова філологія.* 2014. № 67. С. 70–74. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Novfil_2014_67_16 (дата звернення: 20.04.2018).

118. Костенко Н. Д. Структурно-семантичні та функціональні параметри англомовних інновацій семантичного поля «навчання» : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2016. 24 с.

119. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник для студ. філологічних спеціальностей вищих навч. закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2001. 368 с.

120. Краснобаєва-Чорна Ж. В. Концептуальний аналіз як метод концептивістики (на матеріалі концепту ЖИТТЯ в українській фраземіці). *Українська мова.* 2009. № 1. С. 41–52.

121. Крацило С. О. Профілізація концепту MARRIAGE в англійській мові : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2016. 24 с.

122. Кривенко Г. Л. Корпусні дослідження дискурсу: становлення, стан і перспективи. *Вісник КНЛУ. Серія Філологія.* 2017. Т. 20. № 1. С. 51–63.

123. Кривонос Я. В. Методологія перекладацької інтерпретації метафоричного концептопростору першотвору : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2008. 16 с.

124. Кривченко Е. Л. Классификация предметного мира, отраженная в свойствах лексики. Саратов : Колледж, 1998. 56 с.

125. Кронгауз М. А. Семантика. Москва : Академия, 2003. 352 с.

126. Кругликова Е. А. Историко-культурный аспект описания концептов. *Разноуровневые характеристики лексических единиц : сб. науч. ст. по материалам докладов и сообщений конференции. Ч. 1. Лексика и фразеология. Терминология.* Смоленск : СГПУ, 2001. С. 7–11.

127. Кубрякова Е. С. Части речи в ономасиологическом освещении : монография. Москва : Наука, 1978. 114 с.

128. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

129. Кузнецова О. А. Структурная типология словообразовательных гнезд в современном английском языке : автореф. дисс. … канд. филол. наук. Москва, 1989. 22 с.

130. Кунин А. В. Английская фразеология (теоретический курс). Москва : Высшая школа, 1970. 344 с.

131. Ладницька О. Л. Лексико-стилістичні параметри дискурсу романів Девіда Лоджа : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2010. 22 с.

132. Лаенко Л. В. Восприятие – сознание – язык: проблема взаимосвязи. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и международная коммуникация.* 2006. № 1. С. 5–15.

133. Лаенко Л. В. Категория ментальной репрезентации: Результаты теоретического и методологического поиска. *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика.* 2007. № 1. С. 5–12.

134. Лаенко Л. В. Концептуальное поле как способ организации лексикона носителя английского языка. Серия: Лингвистика и международная коммуникация. 2011. С. 29–35.

135. Левицкий А. Э. Функциональные подходы к классификации единиц современного английского язика : монография. Киев : АСА, 1998. 362 с.

136. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике. Черновцы : Рута, 2004. 190 с.

137. Левицкий В. В. Семасиология. Винница : Нова Книга, 2006. 512 с.

138. Левицкий В. В. Статистическое изучение лексической семантики : учебное пособие для студ. спец. «Иностранные языки и литература». Киев : [б.и.], 1989. 155 с.

139. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения. *Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования* / под ред. А. А. Леонтьева. Москва : Наука, 1971. С. 7–18.

140. Леонтьева Т. В. Интеллект человека в зеркале «растительных» метафор. *Вопросы языкознания.* 2006. № 5. С. 57–77.

141. Лихачев Д. С. Концептосфера русского язика. *Очерки по философии художественного творчества*. Санкт-Петербург : Блиц, 1999. С. 147–165.

142. Логический анализ языка. Культурные концепты / под ред. Н. Д. Арутюновой и др. Москва : Наука, 1991. 204 с.

143. Лотман Ю. Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000. 704 с.

144. Мазепова О. Застосування концептуального аналізу у процесі вивчення східного поетичного тексту. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна.* 2008. Вип. 45. С. 157–163.

145. Майданник З. М. Засоби вираження кількісної характеристики ознаки, названої прикметником, в українській та англійській мовах. *Мовознавство*. 1994. № 1. С. 58–64.

146. Макарук Л. Л. Системно-функціональний підхід до дослідження англійського мультимодального дискурсу. *Актуальні питання іноземної філології*. 2016. № 5. С. 94–99.

147. Мартинюк А. П. Когнітивно-дискурсивний напрям дослідження концептів у сучасній лінгвістиці. *Проблеми романо-германської філології. Збірн. наук. праць*. Ужгород : Ліра, 2006. С. 93–108.

148. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учебник для філол. спец. вузов. Москва : Высшая школа, 1987. 272 с.

149. Маслова В. А. Теория концептуальной метафоры и ее роль в современных лингвистических исследованиях. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія. Збірн. наук. праць* / під ред. Ю. О. Шепеля. 2012. Том 5. URL : http://lingvodnu.com.ua/arxiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2012/teoriya-konceptualnoj-metafory-i-eyo-rol-v-sovremennyx-lingvisticheskix-issledovaniyax/ (дата звернення: 15.10.2016).

150. Мацьків П. В. Мовна картина світу в контексті суміжних наукових понять. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство.* 2017. № 7. С. 115–118.

151. Медникова Э. М. Семантика слова. Новые аспекты. *Формальные и сематические аспекты слова.* Сб. науч. трудов. Калинин, 1989. 128 с.

152. Мельников А. С. О принципах описания слова в тезаурусе языка эпоса (на материале животной лексики “Старшей Эдды”). *Вопросы филологии*. 2006. № 3 (24). С. 89–95.

153. Методологические проблемы языкознания / А. В. Бондарко, А. Н. Гаркавец, Ю. А. Жлуктенко и др. Киев : Наукова думка, 1988. 216 с.

154. Миронова Н. Гендерні розбіжності концепту Кохання у франкомовній та індивідуально-авторській концептосфері (на прикладі роману А. Нотомб «Ртуть»). *Матеріали XVIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД».* Переяслав-Хмельницький, 2013. URL : http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3182 (дата звернення: 10.10.2018).

155. Мочалова Н. С. Концепт «Біль» у мовній картині світу Андрія Гудими. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство.* Вип. 92. Том 105. 2009. С. 97–101.

156. Мунтян Л. В. Актуалізація концепту GLOBALIZATION в науковому та мас-медійному дискурсах : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Чернівці, 2014. 20 с.

157. Мусурівська О. В. Прикметники, об'єднані семантикою «Firm» в сучасній англійській мові : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 1993 24 с.

158. Найда Е. А. Анализ значения и составление словарей. *Новое в лингвистике.* 1962. Вып. 2. С. 45–72.

159. Ніжегородцева-Кириченко Л. О. Лексико-семантичне поле «інтелектуальна діяльність»: досвід концептуального аналізу (на матеріалі іменників сучасної англійської мови) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2000. 21 с.

160. Ніконова В. Г. Картина світу в трагедіях Шекспіра: проблема реконструкції та моделювання. *Наукові записки Кіровоградського державного пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Серія Філологічні науки (Мовознавство).* Кіровоград, 2010. Вип. 89 (1). С. 255–260.

161. Ніконова В. Г. Реконструкція картини світу в художньому творі: етапи і процедури. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки».* 2011. № 2 (2). URL : http://www.stattionline.org.ua/filologiya/63/8751-rekonstrukciya-kartini-svitu-v-xudozhnomu-tvori-etapi-i-proceduri.html (дата звернення: 28.04.2015).

162. Ніконова В. Г. Системна організація асоціативно-смислового поля художнього концепту (на матеріалі трагедій Шекспіра). *Український шекспірівський портал.* URL : http://shakespeare.zp.ua/texts.item.193/ (дата звернення: 28.04.2015).

163. Ніконова В. Г. Художні концепти в трагедіях Шекспіра: польова структура. *Український шекспірівський портал*. URL : http://shakespeare.zp.ua/ texts.item.194/ (дата звернення: 28.04.2015).

164. Новокрещенова И. Л. Понятие “концепт” и его востребованность в современном литературоведении. *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика.* 2007. № 1. С. 77–82.

165. Огуй О. Д. Мовна картина світу: проблема організації складників. *Мовознавство*. 2013. № 4. С. 15–26.

166. Олійник О. С. Концепт “Crime” в англомовній картині світу США : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2004. 228 с.

167. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры. *Теория метафоры : сборник /* вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. Москва : Прогресс, 1990. С. 68–81.

168. Остапчук Я. В. Концепт UNDERSTANDING: когнітивні ознаки та номінативне поле. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія.* 2014. № 11. Т. 2. С. 45–47.

169. Остапчук Я. В. Номінативне та понятійне поле концепту IMAGINATION. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”.* 2012. Вип. 29. С. 161–163.

170. Пасечник С. Є. Метод концептуального аналізу у сучасних вітчизняних лінгвістичних дослідженнях. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство.* 2007. Том 2. URL : http: //movoznavstvo.com.ua/ %D0%B7%D0% BC%D1%96%D1%81%D1%82% D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%83/%D0%BC%D0 %BE%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%81%D1%8 2%D0%B2%D0%BE-2007-%D1%82%D0%BE% D0%BC-2/ (дата звернення: 12.03.2015).

171. Пасічник Н. Дидактичний термін в англістиці (на матеріалі сучасних українських лінгвістичних досліджень). *Мандрівець*. 2008. № 5. С. 64–67.

172. Пасічник Н. Концептуальна структура дидактичного терміна. *Мандрівець*. 2009. № 5. С. 46–50.

173. Пасічник Н. Реалізація концепту “Освіта” на прикладі англійських дидактичних термінів, що позначають учасників навчального процесу. URL : http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Philologia/48811.doc.htm (дата звернення: 22.08.2018).

174. Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів : навч. посібн. Вінниця : Нова Книга, 2001. 168 с.

175. Петрик Т. В. Фреймова структура концепту “Людина” у ченелінг-дискурсу Крайона. *Вісник Львівського університету. Серія «Іноземні мови»*. 2012. Вип. 19. С. 37–41.

176. Петров В. В. Язык и логическая теорія. Новое в зарубежной лингвистике. Москва : Прогресс, 1986. Вып. 18. С. 5–23.

177. Пєшев О. Ліберальна освіта як компонент концепту “освіта” в аналітичній філософії. *Versus*. 2015. № 2. С. 89–94. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ vers_ 2015_2_16 (дата звернення: 12.01.2018).

178. Пилячик Н. Є. Семантико-когнітивна об’єктивація фреймового концепту “Явища природи” в англійській та українській мовах : автореф. дис. …канд. філол. наук : 10.02.17. Київ, 2015. 21 с.

179. Плотнікова Н. Алгоритм аналізу лінгвокультурного концепту. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2013. Vol. 1. P. 165–170.

180. Плотнікова Н. В., Кондратенко О. 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.

181. Пожарицька О. О. Авторський концепт позитивності в художньому творі: філологічна інтерпретація. *Мова: Науково-теоретичний часопис з мовознавства ОНУ ім. І. І. Мечникова.* Одеса : Астропринт, 2012. № 18. С. 53–57.

182. Полюжин М. М. Концепти як співвідносні зі значенням слова поняття // Культура народов Причерноморья. 2002. № 32. С. 109–111.

183. Полюжин М. М. Культура – текст – індивідуально-авторський концепт. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* 2011. № 19. С. 114–119.

184. Полюжин М. М. Про синкретичні теорії концепту. *Проблеми романо-германської філології : зб. наук. праць.* Ужгород : Ліра, 2006. С. 5–22.

185. Попова З. Д. Концептуальная природа абстрактных понятий. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки».* 2003. № 1. С. 132–141.

186. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с. URL : http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/ (дата звернення: 14.04.2015).

187. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 147 с.

188. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Воронеж : Истоки, 2007. 61 с.

189. Попова Т. О. Психосемантика універсальних етичних концептів в етномовній картині світу : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.15. Київ, 2004. 20 с.

190. Потапенко Т. О. Особливості організації системи вищої освіти Великої Британії (др. пол. XX ст.). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 182-185.

191. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : ЗДУ, 2008. 332 с.

192. Приходько А. М. Семіотична об’єктивація концептів. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи* / НАН України, Центр наукових досліджень і викладання іноземних мов ; редкол.: А. Д. Бєлова (голова ред.) та ін. Київ : ЛОГОС, 2007. С. 208–217.

193. Приходько А. Н. Антиконцепт как лингвокультурный феномен: партонимическое, стигматическое, эссенциальное. *Когниция, коммуникация, дискурс.* 2012. № 5. С. 37–51.

194. Приходько А. Н. Концепт ORDNUNG как мерная единица. *Vita in lingua: К юбилею профессора С. Г. Воркачева : сб. статей* / отв. ред. В. И. Карасик. Краснодар : Атриум, 2007. С. 160–173.

195. Раевская М. М. Язык в ментальном пространстве: к проблеме постижения национальной логики мышления. *Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2006. № 1 С. 27–40. URL : https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=425409 &selid=9197009 (дата звернення: 20.10.2011).

196. Ричардс А. Философия риторики. Метафора. *Теория метафоры : сборник* / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. Москва : Прогресс, 1990. С. 44–67.

197. Розенфельд М. Я. Образ как компонент значения слова. *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика.* 2007. № 1. С. 87–91.

198. Рудакова А. В. Когнитология и когнитивная лингвистика. Воронеж : Истоки, 2004. 80 с.

199. Рудик Т. З. Англійські прикметники морально-етичної сигніфікації у лексикографії та міжчастиномовних зв’язках : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 1995. 165 с.

200. Русанівський В. М. Мовна картина світу в етнокультурній парадигмі. *Мовознавство*. 2004. № 4. С. 3–7.

201. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. Київ : Наукова думка, 1988. 240 с.

202. Рябкова Е. С. Лингвокультурный концепт как элемент языка и культуры. *Альманах современной науки и образования*. 2012. № 4 (59). С. 187–188.

203. Самигуллина А. С. Когнитивная лингвистика и семиотика. *Вопросы языкознания*. 2007. № 3. С. 11–24.

204. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику : курс лекций. Ленинград : ЛГУ, 1989. 184 с.

205. Секерина И. А. Метод вызванных потенциалов мозга в экспериментальной психолингвистике. *Вопросы языкознания*. 2006. № 3. С. 22–45.

206. Селиванова Е. А. Когнитивная ономасиология : [микроформа] : монографія. Киев : Фитосоциоцентр, 2000. 247 с.

207. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2010. 844 с.

208. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 711 с.

209. Сепир Э. Грамматист и его язик. *Избранные труды по языкознанию и культурологии.* Москва, 1993. С. 248–258.

210. Сепир Э. Статус лингвистики как науки. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва : Прогоресс : Универс. 1993. С. 259–265.

211. Сергеева Л. А. Теория поля и когнитивная научная парадигма. *Теория поля в современном языкознании* : межвуз. науч. сб. ; Башкирский гос. ун-т. Уфа, 2001. С. 145–153.

212. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. Москва : Наука, 1988. 242 с.

213. Скворцов О. Г. Методы исследования лексических систем. Екатеринбург : АМБ, 2001. 142 с.

214. Слободян М. Методика концептуального аналізу у сучасній когнітивній лінгвістиці. *Мовознавство*. 2009. Вип. 17. С. 105–115.

215. Слышкин Г. Г. Линвокультурные концепты и метаконцепты : автореф. дисс. … доктора филол. наук : 10.02.19. Волгоград, 2004. 40 с.

216. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Київ : [б.в.], 2001. 274 с.

217. Старко В. Терміни «концепт» і «категорія» в дослідженні мовної категоризації світу. *Вісник Національного університету «Львівська*

політехніка»: Серія «Проблеми української термінології». 2012. № 733. С. 42–48.

218. Старко В. Ф. Концепт ГРА : монографія. Луцьк: РВВ “Вежа” Волинь. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 204 с.

219. Степанов Ю. С. Концепт. *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования.* Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76.

220. Степанов Ю. С. Семиотика. Москва : Радуга, 1983. 633 с. URL : http://padaread.com/?book=45084 (дата звернення: 05.08.2018).

221. Степанова Г. В. Семантика многозначного слова : Учебное пособие. Калининград : КГУ, 1978. URL : http://jgreenlamp.narod.ru/step_gv_ch1.htm (дата звернення: 15.06.2018).

222. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание. *С любовью к языку.* Москва-Воронеж : ИЯ РАН, Воронежский ГУ, 2002. С. 44–51.

223. Стефанова Н. О. Сучасна англомовна термінолексика сфери освіти : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2004. 20 с.

224. Татаринова Э. М. Семантическое поле «интеллект» в тексте (на материале современных английских рассказов) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Львів,1990. 19 с.

225. Ульман С. Дескриптивная семантика и лингвистическая типология. *Новое в лингвистике.* Москва, 1962. Вып. 2. С. 17–44.

226. Уорф Б. Л. Наука и языкознание. *Новое в лингвистике.* Вып. 1. Москва, 1960. URL : http://www.philology.ru/linguistics1/worf-60a.htm (дата звернення: 12.09.2007).

227. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. *Новое в лингвистике.* Москва, 1960. Вып. 1. URL : http://www.philology.ru/linguistics1/whorf-60.htm (дата звернення 12.09.2007).

228. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике. Москва : Языки русской культуры, 2003. 224 с.

229. Уфимцева А. А. Лексическое значение (Принципы семиологического описания лексики). Москва : Наука, 1986. 239 с.

230. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. Москва : Наука, 1974. 203 с.

231. Филлмор Ч. Дж. Об организации семантической информации в словаре. *Новое в зарубежной лингвистике.* Вып. 14. Москва : Прогресс, 1983. С. 23–60.

232. Фрасинюк Н. І. Концепт і його суміжні сутності. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки.* 2015. Вип. 39. С. 274–277.

233. Харитончик З. А. Имена прилагательные в лексико-грамматической системе современного английского языка. Минск : Вышейшая школа, 1986. 96 с.

234. Хом'як О. І. Мовна картина світу в функціонально-стилістичному дискурсі. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика.* 2005. Вип. 11. С. 99–104.

235. Чекарева Є. С. Концептуальні сфери простору і часу в лексико-семантичній системі давньогрецької мови : дис. … доктора філол. наук : 10.02.14 / Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна – Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка. Харків, 2017. 457 с.

236. Шафиков С. Г. Категории и концепты в лингвистике. *Вопросы языкознания.* 2007. № 2. С. 3–17.

237. Шевченко Л. І. Інтелектуалізація української мови: лінгвістична та теоретико-епістемологічна аспектологія : автореф. дис. … доктора філол. наук : 10.02.01 ; 10.02.15. Київ, 2002. 32 с.

238. Шевченко Л. Концептуальний простір тексту Нового Завіту. *Studia Ukrainica Posnaniensia.* 2016. Vol. IV. P. 173–181.

239. Шелестова Л. В. Картина світу як проблема дослідження гуманітарних наук. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* Зб. наук. праць. 2011. Вип. 15. Кн. 1. С. 25–35.

240. Шмелёв Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. Москва : Наука, 1973. 280 с.

241. Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных. Ленинград : ЛГУ, 1979. 134 с.

242. Шубова Н. А. Об исследовании лексических подсистем языка. Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1970. 129 с.

243. Щур Г. С. Теории поля в лингвистике. Москва : Наука, 1974. 254 с.

244. Юрченко О. Дефініція концепту в сучасних лінгвістичних дослідженнях. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки.* 2008. № 2. С. 268–272.

245. Язык и личность / Академия наук СССР, Институт русского языка; отв. ред. Д. Н. Шмелев. Москва : Наука, 1989. 216 с.

246. Якимович Е. В. Лингвокультурная характеристика немецкой аксиологической картины мира. *Vita in lingua: К юбилею профессора С. Г. Воркачева* : сб. статей / отв. ред. В. И. Карасик. Краснодар : Атриум, 2007. С. 239–249.

247. Яремко Я. П. Стратифікація концепту. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 60–69.

248. Ярич М. В. Концептуальний аналіз як метод лінгвістичних досліджень. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія.* 2014. Вип. 692-693. С. 345-347. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchnugf_2014_692-693_104 (дата звернення: 21.04.2018).

249. Ярова О. Б. Концепт “Курикулум” у термінологічному полі європейської початкової освіти. *Педагогічні науки. Збірн. наук. праць.* Херсон, 2016. Вип. LXXIV. Том 1. С. 91–95.

250. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації : моногр. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. 420 с.

251. Aberra D. A. The Hierarchical Relationship of Words: Superordinate, Hyponym and Subordinate. *The University of Aberra Working papers in Linguistics*.

2006. № 1. P. 1–12. URL : https://www.researchgate.net/publication/242169782_THE_HIERARCHICAL_RELATIONSHIP_OF_WORDS_SUPERORDINATE_HYPONYM_AND_SUBORDINATE1 (дата звернення: 08.05.2018).

252. Andeson T. The doctoral gaze: Foreign PhD students' internal and external academic socialization. *Linguistics and Education.* February, 2017. Vol. 37. P. 1–10.

253. Annenberg Learner. Metaphorically speaking (metaphors for teaching). URL : https://www.learner.org/workshops/nextmove/metaphor/#moremet (дата звернення: 08.05.2018).

254. Badley K., Hollabaugh J. Metaphors for Teaching and Learning. *Metaphors We Teach By. Faculty Publications. School of Education.* George Fox University. 2012. URL : http://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty (дата звернення: 08.07.2017).

255. Bartminski J. Aspects of Cognitive Ethnolinguistics / red. Jörg Zinken. London : Equinox, 2009. 250 s.

256. Bartminski J. Linguistic worldview as a problem of cognitive ethnolinguistics. *SCLA.* Praha. October 15-17, 2009. URL : http://www.rastko.rs/projekti/etnoling/ delo/13731 (дата звернення: 08.04.2015).

257. Bartminski J. Stereotypy mieszkają w języku. *Scriptores Scholarum.* Lublin : Brama Grodska. Wiosna/lato 1998. R. 6, nr 2/3 (19/20). S. 11–18.

258. Bentivogli L., Pianta E. Looking for lexical gaps. URL : http://multiwordnet. fbk.eu/paper/wordnet-euralex2000.pdf (дата звернення: 10.05.2015).

259. Bodnar I. The Frame 'A Learner' in the British Culture and Language. *English Lingua Journal.* Vol. 2. Issue 1. June, 2016. P. 88–95.

260. Bodnar I. Speaking metaphorically about education. *Acta Philologica* : *Czasopismo Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa, 2017. № 50. P. 7–14.

261. Brinton L. J. The Structure of Modern English: A Linguistic Introduction. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamin Publishing Company, 2000.

358 p. URL : http://www.slideshare.net/JokerThatNeverLaughs/the-structure-of-modern-english-laurel-j-brinton (дата звернення: 10.05.2015).

262. Bryson B. The Mother Tongue. URL : http://docslide.us/documents/bill-bryson -the-mother-tongue-english-how-it-got-that-way-pdf.html (дата звернення: 03.12.2015).

263. Bynon Th. Leo Weisgerber's Four Stages in Linguistic Analysis. *Man. New Series. 1966.* Vol. 1, No 4. P 468-483. URL : https://www.jstor.org/stable/2798341 (дата звернення: 03.12.2015).

264. Busy Teacher. URL : https://busyteacher.org/7054-top-10-websites-esl-teacher. html) (дата звернення: 02.05.2016).

265. Carey S. The Origin of Concepts. *Journal of Cognition and Development.* 2000. Vol. 1. P. 37–41.

266. Carston R. What is said and what is not. *Word meaning, what is said and explicature / C. Penco and F. Domaneschi (Eds.)*, Stanford, California : CSLI publications, 2013. P. 175–203.

267. Chafe W. Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacements of Conscious Experience in Speaking and Writitng. Chicago : The University of Chicago Press, 1994. 392 p.

268. Chomsky N. Language and Mind. New York : Harper and Row, 1968. 88 p.

269. Clausner T., Croft W. Domains and image schemas. *Cognitive Linguistics.* 1999. Vol. 10. Issue 1. P. 1–31.

270. Croft W., Cruse A. Cognitive Linguistics. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 356 p.

271. Cruse A. Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Oxford University Press, 2000. 437 p.

272. Cvilikaitė J. Lexical Gaps. Resolution by functionally complete units of translation. URL : http://archive.minfolit.lt/arch/8001/8360.pdf (дата звернення: 10.05.2015).

273. David Lodge. URL : http://www.contemporarywriters.com (дата звернення: 10.08.2014).

274. Dirven R., Verspoor M. Cognitive Exploration of Language and Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. 277 p.

275. Ducrot O. Slovenian Lectures: Introduction into Argumentative Semantics. Ljubljana : Pedagoški institute, 2009. 118 p.

276. Elman J. Finding Structure in Time. *Cognitive Science*. 1990. Vol.14. Issue 2. P. 179–211.

277. Evans V., Bergen B. K., Zinken J. The cognitive linguistics enterprise: an overview. *The Cognitive Linguistics Reader*. London : Equinox Publishing Ltd, 2007. P. 2–36.

278. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh University Press, 2006. 851 p.

279. Fauconnier G. Mapping in Thought and Language. Cambridge University Press, 2006. 205 p.

280. Fauconnier G., Turner M. Conceptual Blending, Form and Meaning. *Cognitive Science*. 1998. 22 (2). P. 133–187.

281. Fillmore Ch. Field Semantics and the Nature of Language. *Origins and Evolution of Language and Speech.* 1976. Vol. 280. Issue 1. P. 20–32.

282. Fodor J. Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong. London : Clarendon Press, 1998. 174 p.

283. Frances Ch., Unsworth L. Developing dimensions of an educational linguistics : URL : https://www.researchgate.net/publication/291772520_ Developing _dimensions_of_an_educational_linguistics (дата звернення: 23.06.2015).

284. Geeraerts D. Theories of Lexical Semantics. Oxford : Oxford University Press, 2010. 341 p.

285. Gibbs R. Evaluating Conceptual Metaphor Theory. *Discourse Processes.* 2011. Vol. 48. P. 529–562.

286. Grammar schools: What are they and why are they controversial? / BBC News. URL : https://www.bbc.com/news/education-34538222 (дата звернення: 06.09.2019).

287. Hjelmslev L. Prolegomena to a Theory of Language / translated by F. J. Whitfield. *Language*. 1954. Vol. 30, No 1. P. 69–96. URL : http://www.jstor.org/stable/410221 (дата звернення: 13.06.2017).

288. Hudson R. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics.* March 2004. Vol. 40. Issue 1. P. 105–130.

289. Jackendoff R. The Natural Logic of Morals and of Laws. *Brooklyn Law Review*. 2010. P. 383–407. URL : http://www.ase.tufts.edu (дата звернення: 23.06.2013).

290. Jackendoff R. Semantics and Cognition. MIT Press, 1983. 283 p. URL : https://books.google.com.ua/books/about/Semantics_and_Cognition.html?id=a0fQYPHBc4gC&redir_esc=y&hl=uk (дата звернення: 19.04.2015).

291. Janda L. A. Cognitive Linguistics. *The Slavic and East European Language Research Center*. URL : http://seelrc.org/glossos/ (дата звернення: 26.03.2009).

292. Johnson M. The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago : University of Chicago Press, 1987. 272 p.

293. Katz J., Fodor J. The Structure of a Semantic Theory. *Language*. 1963. Vol. 39. No 2. P. 170–210. URL : https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0015/137112/Week_1_-_Katz_J.J._Fodor_J.A._-_1963_-_The_Structure_of_Semantic_Theory.pdf (дата звернення: 28.05.2018).

294. Kövecses Z. Metaphor. A practical Introduction / Zoltán Kövecses et al. Oxford : Oxford University press, 2010. 396 p.

295. Lado R. Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1957. 141 p.

296. Laffal J. A Concept Analysis of Jonathan Swift's "A Tale of a Tub" and "Gulliver's Travels". *Computers and the Humanities.* 1995. Vol. 29. No 5. P. 339–361.

297. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. London : The University of Chicago Press, 2003. 256 p.

298. Lamb S. M. Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language. Amsterdam : John Benjamins, 1999. 416 p. URL : http://www.googlebooks.com/ books (дата звернення: 26.03.2009).

299. Langacker R. W. Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Mouton de Gruyter, 2002. 398 p.

300. Langaker R. W. Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford : Oxford University Press, 2008. 573 p.

301. Lawley J., Tompkins P. Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modelling. Developing Company Press, 2000. 317 p.

302. Learning / Teaching Metaphors. URL : https://www.pinterest.com (дата звернення: 30.03.2010).

303. Lizama M .V. A linguistic description of popular education: The enactment of pedagogy in the classroom. *Linguistic and Education.* June 2017. Vol. 39. P. 14–25.

304. Lodge D. Consciousness and the Novel. Connected essays. Harvard : Harvard University Press, 2004. 336 p.

305. Lukes D. Repaved paths and generative metaphors: Expressing human purposes with technology. URL : https://medium.com/metaphor-hacker/repaved-paths-and-generative-metaphors-expressing-human-purposes-with-technology-321b10fa5bf (дата звернення: 30.09.2015).

306. Lynne C. Metaphor in Educational Discourse. Bloomsbury Academic, 2003. 306 p.

307. Lyons J. Linguistic Semantics: An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 396 p.

308. MacWhinney B. How Mental Models Encode Embodied Linguistic Perspectives / R. Klatzky, B. MacWhinney and M. Behrmann (eds.). *Embodiment, EgoSpace, and Action.* 2008. P. 365–410. URL : https://www.researchgate.net/

publication/251792027_How_Mental_Models_Encode_Embodied_Linguistic_Perspectives (дата звернення: 11.07.2018).

309. Metaphors IN / OF Education : [Електронний ресурс] : URL : http://www.slideshare.net/bohemicus/metaphors-in-and-of-education (дата звернення: 11.05.2016).

310. Moseley M. David Lodge and the Novelists of the Fifties: Experimental traditionalism. URL : http://www.2.unca.edu/postscript/ps8.8 (дата звернення: 21.01.2013).

311. National Educational Union. URL : http://www.teachers.org.uk (дата звернення: 10.07.2018).

312. Neisser U. Cognitive Psychology (Classic Edition). New York : Psychology & Francis Group Press, 2014. 327 p.

313. Pinker S., Jackednoff R. The faculty of language: what's special about it? *Cognition*. 2005. Issue 95. P. 201–236. URL : www.elsevier.com/locate/COGNIT (дата звернення: 19.04.2015).

314. Rosch E. Principles of Categorization. *Cognition and Categorization.* E. Rosh and B. Lloyd (eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 1978. P. 27–48.

315. Rosinsky M. Cognitive Models in Educational Discourse. *Acta Philologica.* Warszawa, 2013. No. 44. P 43–51.

316. Schaff A. Language and Cognition. New-York : McGraw Hill Book Co., 1973. 194 p.

317. Scholastic Teachables URL : https://teachables.scholastic.com/teachables/guesthomepage.html (дата звернення: 01.05.2016).

318. Sobel C. P. The Cognitive Sciences: An Interdisciplinary Approach. London-Toronto : Mountain View California : Mayfield Publ. Co, 2001. 327 p., ill.

319. Sperber D., Wilson D. The mapping between the mental and the public lexicon. *Meaning and relevance* / Wilson, D. and D. Sperber (Eds.). Cambridge : Cambridge University Press, (1998 [2012]). P. 31–46. URL : https://www.researchgate.net/ publication/36734963_The_Mapping_Between_the_Mental_and_the_Public_Lexicon (дата звернення : 15.04.2017).

320. Sperber D., Wilson D. A deflationary account of metaphor. *The Cambridge handbook of metaphor and thought* / R. Gibbs (Ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 84–106.

321. Sperber D., Wilson D. Meaning and relevance. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 382 p. URL : https://www.cambridge.org/core/books/meaning-and-relevance/index/02ABFCA8D36ACCBF25F956989A17C2F5 (дата звернення: 15.04.2017).

322. Sternberg R. Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 344 p.

323. Sukhorolska S. M., Fedorenko O. I. Methods of Linguistic Analysis. Lviv : Lviv Ivan Franko National Un-ty Publ. Centre, 2006. 344 p.

324. Sullivan W., Rees J. Clean Language. Revealing Metaphors and Opening Minds. Crown House Publishing, 2008. 240 p.

325. Talmy L. How Language Structures Space. *Toward a Cognitive Semantics.* Vol.1. The MIT Press, 2000. P. 177–254.

326. Taylor J. R. Lexical semantics. *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics.* Cambridge : Cambridge University Press, 2017. P. 246–261.

327. Teacher Planet. URL : www.teacherplanet.com (дата звернення: 01.05.2016).

328. Teacher's Working Time and Duties: An NUT Guide. URL : http://www.teachers.org.uk/files/Workload-A5-7037.pdf (дата звернення: 01.05.2016).

329. The Oxford University Press Blog. URL : http://blog.oup.com/2015/02/education-metaphorically-speaking (дата звернення: 01.05.2016).

330. Tomasello M. First steps towards a usage-based theory of language acquisition // Cognitive Linguistics. 2000. Volume 11. Issue 1/2. P. 61–82.

331. Tomasello M. The Cultural Origin of Human Cognition. Harvard University Press, 1999. 256 p.

332. Top 15 Educational Websites for Teachers. URL : http://blog.mimio.com/top-15-educational-websites-for-teachers (дата звернення: 01.05.2016).

333. Turner M. The Artful Mind. Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity. Oxford : Oxford University Press, 2006. 336 p. URL : http://www.academia.edu/12584793/The_Artful_Mind_Cognitive_Science_and_the_Riddle_of_Human_Creativity (дата звернення: 08.08.2018).

334. Van Dijk T. A. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. Longman Linguistics Library. New York : Published by Longman Inc., 1992. 282 p.

335. Vianu L. A Desperado of Simplicity. *British Desperadoes at the Turn of the Millenium.* URL : http://www.e-scoala.ro/desperado/david_lodge_a_desperado_of_ simplicity.html (дата звернення: 14.02.2009).

336. Wallace S. Education, metaphorically speaking. URL : http://blog.oup.com/ 2015/02/education-metaphorically-speaking/ (дата звернення: 01.05.2016).

337. Wallace S. Guardian angels and teachers from hell: using metaphors as a measure of schools' experiences and expectations of General National Vocational Qualifications. *International Journal of Qualitative Studies in Education.* Issue 14 (6). P. 727–739.

338. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words. New York –Oxford : Oxford University Press, 1997. 328 p.

339. Wilson D. The conceptual-procedural distinction: Past, present and future. *Procedural meaning: Problems and perspectives* / V. Escandell-Vidal, M. Leonetti and A. Ahern (Eds.). UK : Emerald Group Publishing, 2011. P. 3–31.

340. Wilson D. Relevance and lexical pragmatics. *Revista di Linguistica. Italian Journal of Linguistics.* 2003. No 15. P. 273–291.

341. Wilson D., Sperber D. Relevance Theory. *The Handbook of Pragmatics* / L. Horn and G. Ward (Eds.). Blackwell Publishing, 2006. P. 607–633.

342. Zhabotynska S. A. Principles of building conceptual models for thesaurus dictionaries. *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2010. № 1. С. 75–92.

343. Zinken J. Discourse metaphors : The link between figurative language and habitual analogies. URL : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1. 109.3921&rep=rep1&type=pdf (дата звернення: 10.05.2015).

344. Zinken J. Linguistic pictures of the world or language in the world? Metaphors and methods in ethnolinguistic research. *Ethnolingwistyka*. Lublin, 2008. Issue 20. P. 51–62.

II. Список довідкових джерел

345. Англо-русский фразеологический словарь / сост. А. В. Кунин. Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956. 1455 с.

346. Англо-український фразеологічний словник / уклав К. Т. Баранцев. Київ : Знання, 2006. 1056 с.

347. Вакуленко М. О., Вакуленко О. В. Фізичний тлумачний словник. Київ : Видавн. поліграф. центр „Київський університет”, 2008. 767 с.

348. Вердиева З. Н., Керим-Заде И. А.Системный словарь прилагательных английского языка. Книга II (на англ. языке). Баку : Елм, 1980. 263 с.

349. A Dictionary of Synonyms and Antonyms / [by J. Devlin]. Toronto : Popular Library, 1961. 384 p.

350. A Dictionary of Synonyms and Synonymous Expressions / Designed as a Guide to Apt and Varied Diction by Richard Soule; Edited by A.D. Sheffield. New York, 1959. 614 p.

351. British National Corpus. URL : http://www.natcorp.ox.ac.uk/ (дата звернення: 15.04.2017).

352. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged 10th Edition 2009. URL : www.dictionary.reference.com (дата звернення: 15.04.2017).

353. Dictionary.com Unabridged. Based on the Random House Unabridged Dictionary, © Random House, Inc. 2006. URL : www.dictionary.reference.com (дата звернення: 15.04.2017).

354. Encyclopaedia Britannica. URL : https://www.britannica.com/topic/public-school (дата зверення: 06.09.2019).

355. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Moscow-Oxford, 1982. Vol. 1 – 2.

356. Longman Dictionary of Contemporary English. URL : www.ldoceonline.com (дата звернення: 17.08.2018).

357. Longman Dictionaries Online. URL : http://global.longman dictionaries.com/home (дата звернення 27.04.2019).

358. New English Dictionary on Historic Principles / ed. by J. A. H. Murray. Oxford : Clarendon Press. Vol. I - Vol. XII, 1888–1933.

359. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. Danbury, CT : Lexicon Publishers, 1993. 1248 c.

360. Online Etymology Dictionary, 2010 Douglas Harper. URL : www.dictionary.com (дата звернення: 15.04.2015).

361. Oxford Dictionaries. URL : www.oxforddictionaries.com (дата звернення: 18.08.2018).

362. Roget P. M. Thesaurus of English Words and Phrases. London : Longman Dictionaries, 1987.

363. Roget's 21st Century Thesaurus. Third Edition. URL : www.bartleby.com (дата звернення: 15.04.2015).

364. Roget's Thesaurus. URL : www.bartleby.com (дата звернення: 18.08.2015).

365. The Consice Oxford Dictionary of Current English: Thumb Index Edition. Oxford, 1991. 1454 p.

366. The New Columbia Encyclopedia. New York and London : Columbia University Press, 1975. 1052 p.

367. The Oxford Thesaurus. An A – Z Dictionary of Synonyms. Б. М. : Oxford University Press; De Luxe editions, 1994. 1054 p.

368. The Random House Dictionary of the English Language. The Unabridged edition. New York : Random House, 1967. 2059 p.

III. Список джерел ілюстративного матеріалу

369. Lodge D. The British Museum Is Falling Down. A Novel. Penguin Books, 1983. 174 p.

370. Lodge D. Changing Places. A Tale of Two Campuses. A Novel. Penguin Books, 1978. 251 p.

371. Lodge D. Deaf Sentence. A Novel. New York : Viking Penguin, 2008. 294 p.

372. Lodge D. Ginger, You’re Barmy. A Novel. Penguin Books, 1987. 218 p.

373. Lodge D. How Far Can You Go? A Novel. Penguin Books, 1981. 244 p.

374. Lodge D. Home Truths. A Novella. Penguin Books, 2000. 143 p.

375. Lodge D. Nice Work. A Novel. Penguin Books, 1990. 277 p.

376. Lodge D. Out of the Shelter. A Novel. Penguin Books, 1986. 282 p.

377. Lodge D. Paradise News. A Novel. Penguin Books, 1990. 367 p.

378. Lodge D. Small World. A Novel. Penguin Books, 1992. 338 p.

379. Lodge D. Therapy. A Novel. Penguin Books, 1995. 321 p.

380. Thinks: Lodge D. Thinks. A Novel. Penguin Books, 2002. 340 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

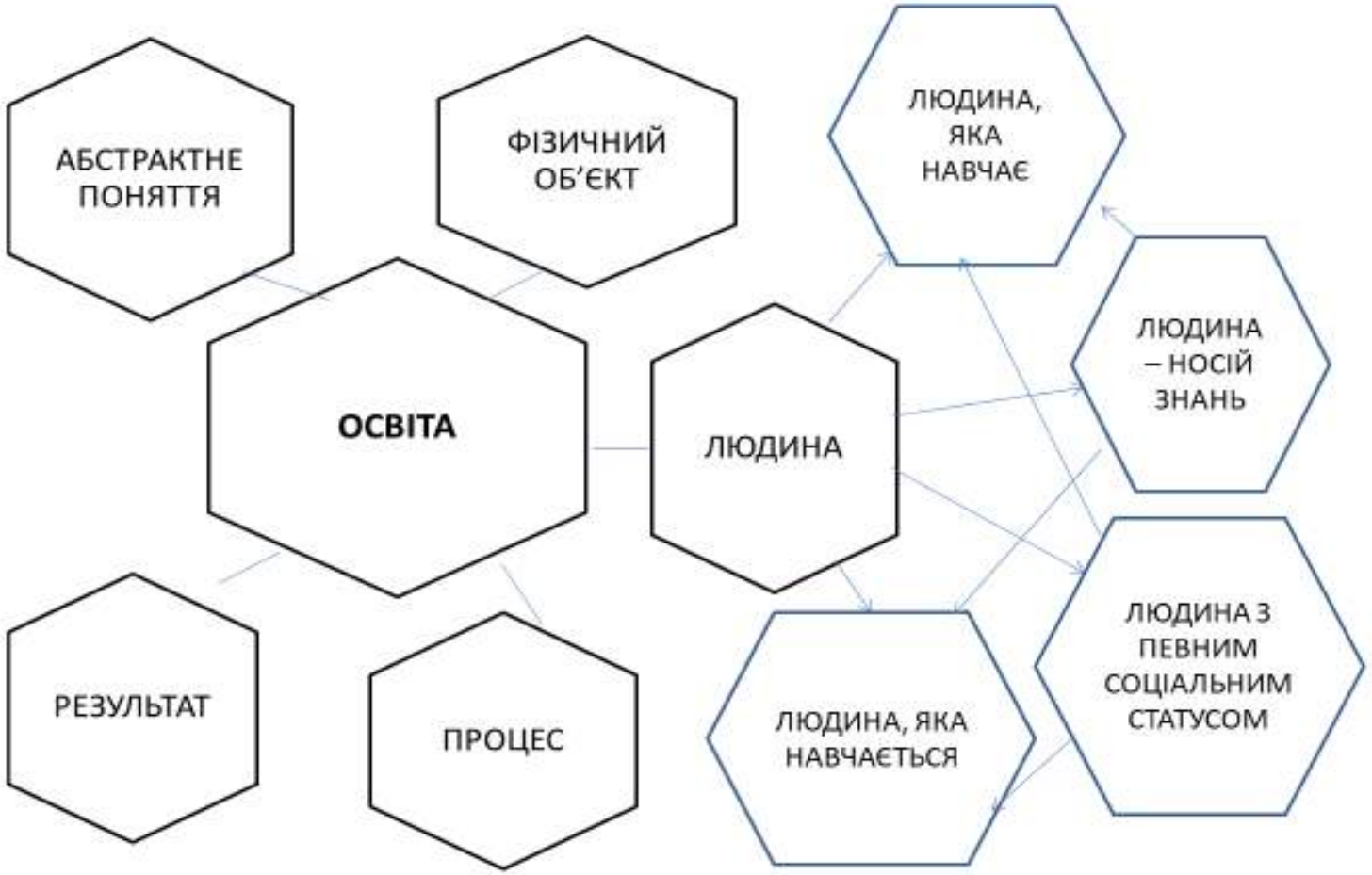


Рис. А.1. Модель концептосфери ОСВІТА

Додаток Б

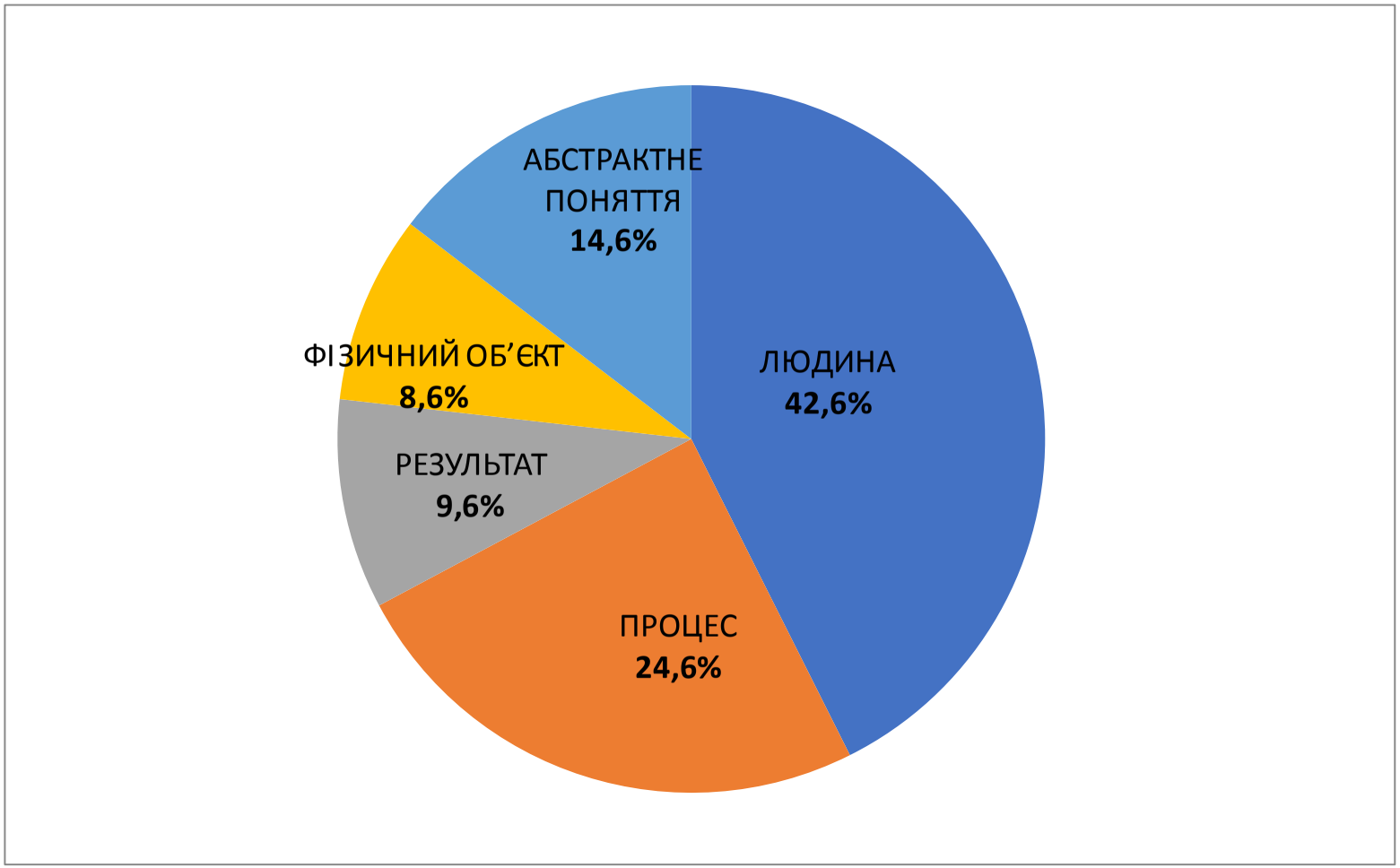


Рис. Б.1. Співвідношення концептуальних полів концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської мови

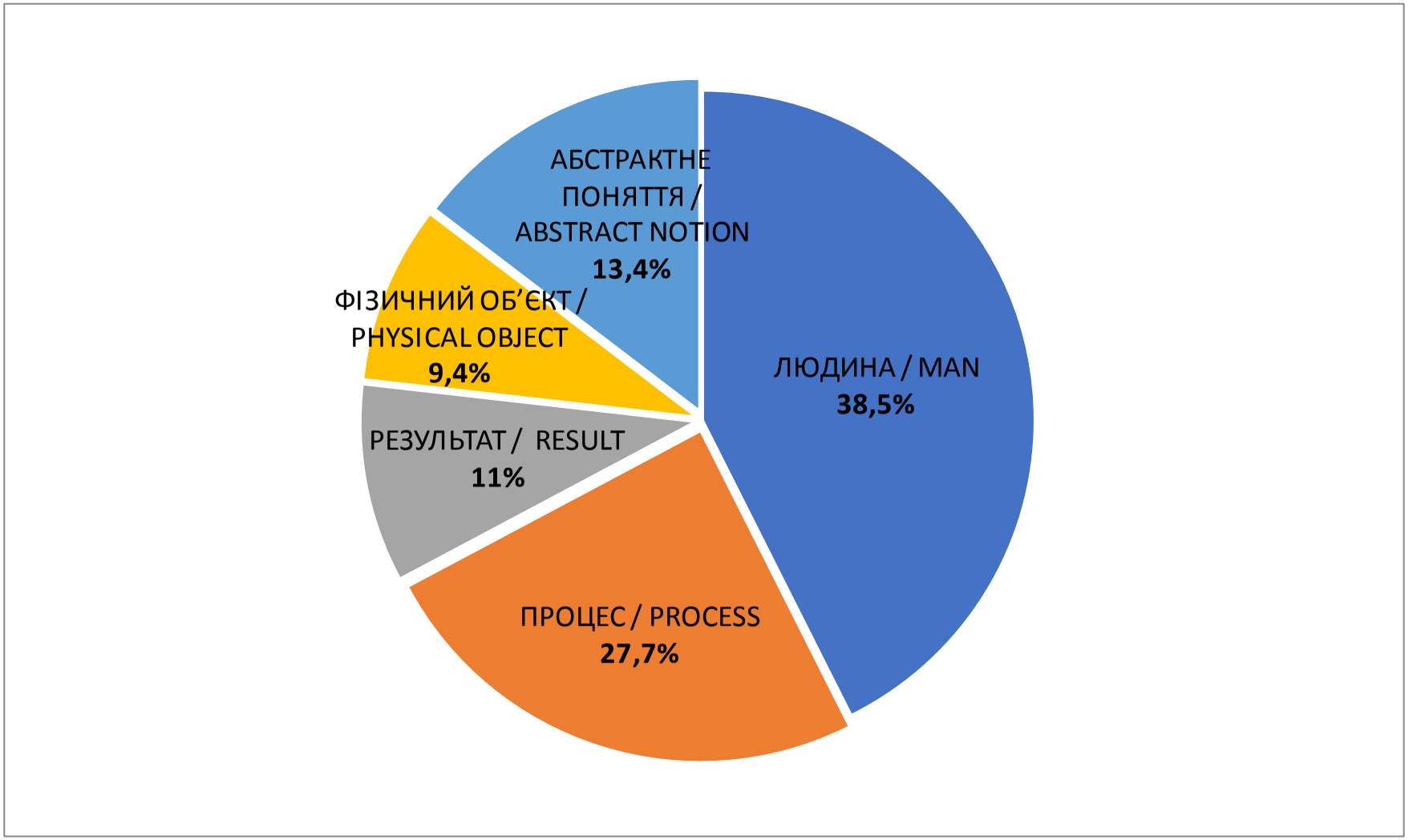
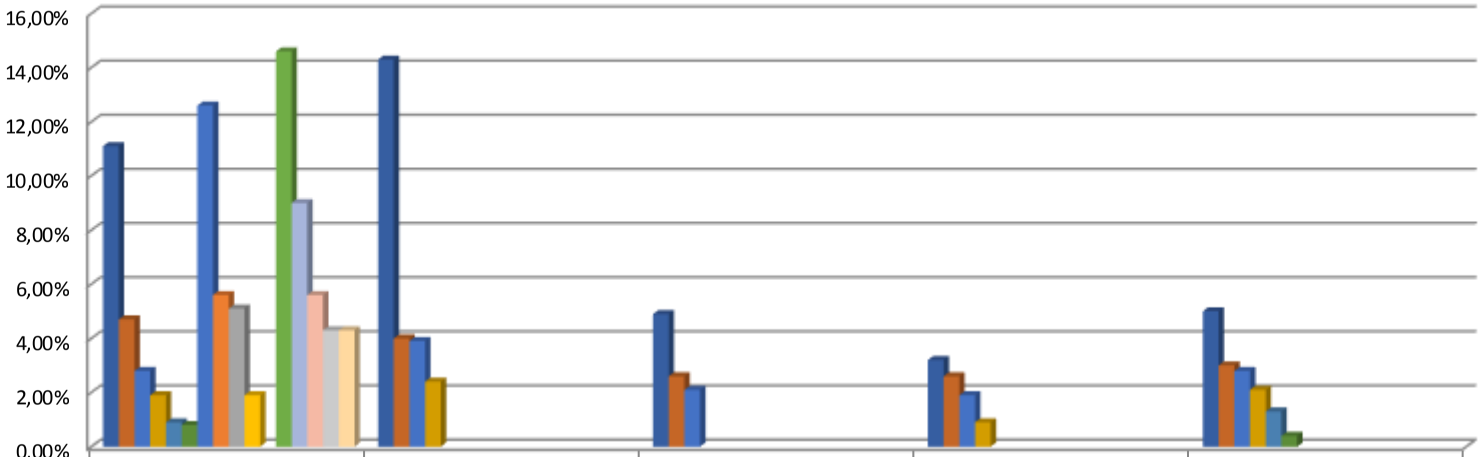


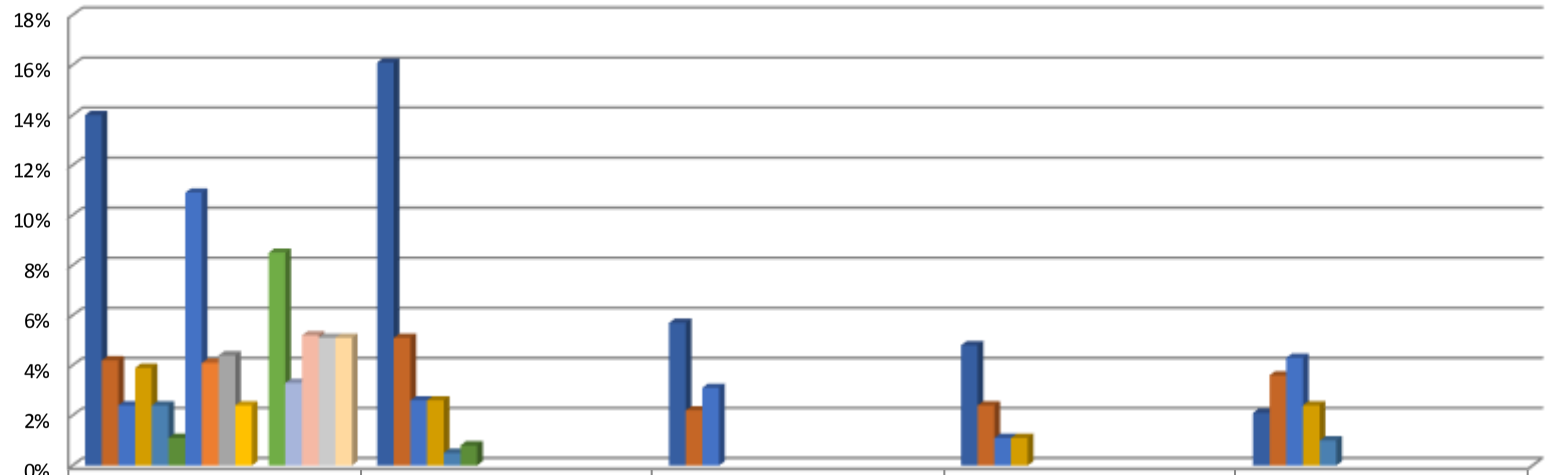
Рис. Б.2. Співвідношення концептуальних полів концептосфери ОСВІТА в ІМКС Девіда Лоджа

Додаток В



	ЛЮДИНА В СФЕРІ ОСВІТИ 42,6%	ОСВІТА ЯК ПРОЦЕС 24,6%	ОСВІТА ЯК РЕЗУЛЬТАТ 9,6%	ОСВІТА ЯК ФІЗИЧНИЙ ОБ'ЄКТ 8,6%	ОСВІТА ЯК АБСТРАКТНЕ ПОНЯТТЯ 14,6%
Людина яка навчає 1	11,10%	14,30%	4,90%	3,20%	5%
2	4,70%	4%	2,60%	2,60%	3%
3	2,80%	3,90%	2,10%	1,90%	2,80%
4	1,90%	2,40%		0,90%	2,10%
5	0,90%				1,30%
6	0,80%				0,40%
людина,яка навчається	12,60%				
7	5,60%				
8	5,10%				
9	1,90%				
10					
Людина-носій знань	14,60%				
11	9%				
12	5,60%				
Людина з певним соціальним статусом	4,30%				
13	4,30%				

Рис. В.1. Номінативна густина концептів концептосфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської



	ЛЮДИНА В СФЕРІ ОСВІТИ 38,5%	ОСВІТА ЯК ПРОЦЕС 27,7%	ОСВІТА ЯК РЕЗУЛЬТАТ 11%	ОСВІТА ЯК ФІЗИЧНИЙ ОБ'ЄКТ 9,4%	ОСВІТА ЯК АБСТРАКТНЕ ПОНЯТТЯ 13,4%
Людина, яка навчає 1	14%	16,10%	5,70%	4,80%	2,10%
2	4,20%	5,10%	2,20%	2,40%	3,60%
3	2,40%	2,60%	3,10%	1,10%	4,30%
4	3,90%	2,60%		1,10%	2,40%
5	2,40%	0,50%			1%
6	1,10%	0,80%			
людина яка навчається	10,90%				
7	4,10%				
8	4,40%				
9	2,40%				
10					
Людина-носій знань	8,50%				
11	3,30%				
12	5,20%				
Людина з певним соціальним статусом	5,10%				
13	5,10%				

Рис. В.2. Номінативна густина концептів концептосфери ОСВІТА в ІМКС Девіда Лоджа

Додаток Г

Таблиця Г.1

Номінативна густина та лакунарність концептів сфери ОСВІТА в НМКС носіїв англійської мови

Концептосфера ОСВІТА							
Макроконцептополе **«Людина в сфері освіти»** (42,6%)				Концепто-поле **«Освіта як процес»** (24,6%)	Концепто-поле **«Освіта як результат»** (9,6%)	Концепто-поле **«Освіта як фізичний об'єкт»** (8,6%)	Концепто-поле **«Освіта як абстрактне поняття»** (14,6%)
Мікроконцептополе **«Людина, яка навчає»** (11,1%)	Мікроконцептополе **«Людина, яка навчається»** (12,6%)	Мікроконцептополе **«Людина – носій знань»** (14,6%)	Мікроконцептополе **«Людина з певним соціальним статусом»** (4,3%)				
4,7% ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ	5,6 % ПОЧАТКІВЕЦЬ	9 % ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ	4,3 % ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ	14,3% ПРОЦЕС НАВЧАННЯ	4,9% РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОР-МАЦІЇ	3,2% БУДІВЛЯ	5% ЗАКОНИ ТА НАСТА-НОВИ

2,8 % ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІННЯ	5,1% ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ	5,6 % ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ		4% ПРОЦЕС ПЕРЕДА-ВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ	2,6% РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ	2,6% РЕСУРСИ	3% ПЕРІОД ЧАСУ
1,9% ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУРСОМ	1,9% ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ			3,9% ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	2,1% РЕЗУЛЬ-ТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	1,9% АРТЕФАКТ	2,8% ЗНАННЯ, ІНФОРМА ЦІЯ
0,9% ЛЮДИНА, ЯКА КОТРА ТВОРИТЬ НАУКУ				2,4% ПРОЦЕС ІНТЕЛЕКТУ АЛЬНОГО РОЗВИТКУ		0,9% ТОВАР	2,1% СФЕРА ЗНАНЬ
0,8% ЛЮДИНА, ЯКА ДОТРИМУ-ЄТЬСЯ ПРАВИЛ				--- ПРОЦЕС ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ			1,3% НАВЧАННЯ

--- ВИКЛАДАЧ-ЛІНГВІСТ				---- ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ’Ї			0,4% ГРАМОТ-НІСТЬ
				--- ПРОЦЕС ПОБУДОВИ КАР’ЄРИ			

Таблиця Г.2

Номінативна густина та лакунарність концептів сфери ОСВІТА в ІМКС Девіда Лоджа

Концептосфера ОСВІТА							
Макроконцептополе **«Людина в сфері освіти»** (38,5%)				Концепто-поле **«Освіта як процес»** (27,7%)	Концепто-поле **«Освіта як результат»** (11%)	Концепто поле **«Освіта як фізичний об'єкт»** (9,4%)	Концепто поле **«Освіта як абстрактне поняття»** (13,4%)
Мікроконцептополе **«Людина, яка навчає»** (14%)	Мікроконцептополе **«Людина, яка навчається»** (10,9%)	Мікроконцептополе **«Людина – носій знань»** (8,5%)	Мікроконцептополе **«Людина з певним соціальним статусом»** (5,1%)				
4,2% ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ	4,1% ПОЧАТКІВЕЦЬ	3,3 % ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ	5,1 % ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ	16,1% ПРОЦЕС НАВЧАННЯ	5,7% РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ	4,8% БУДІВЛЯ	2,1% ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ

2,4 % ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУ-ЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІННЯ	4,4% ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ	5,2% ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ		5,1% ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАН НЯ ТА ОТРИМАН-НЯ ІНФОР-МАЦІЇ	2,2% РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ	2,4% РЕСУРСИ	3,6% ПЕРІОД ЧАСУ
3,9% ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУРСОМ	2,4% ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ			2,6% ПРОЦЕС ВИХОВАН-НЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	3,1% РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	1,1% АРТЕ-ФАКТ	4,3% ЗНАННЯ, ІНФОРМА ЦІЯ
2,4% ЛЮДИНА, ЯКА ТВОРИТЬ				2,6% ПРОЦЕС ІНТЕЛЕКТУ АЛЬНОГО		1,1% ТОВАР	2,4% СФЕРА ЗНАНЬ

НАУКУ				РОЗВИТКУ			
---- ЛЮДИНА, ЯКА ДОТРИМУ-ЄТЬСЯ ПРАВИЛ				0,5% ПРОЦЕС ВИХОВАН-НЯ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ			1% НАВЧАННЯ
1,1 % ВИКЛАДАЧ-ЛІНГВІСТ				0,8% ПРОЦЕС ВІЙСЬКО-ВОЇ ПІДГОТОВ-КИ			--- ГРАМОТ-НІСТЬ

				ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ’Ї			
				ПРОЦЕС ПОБУДОВИ ОСВІТЯНСЬ-КОЇ КАР’ЄРИ			

Додаток Д

Таблиця Д.1

Лакунарність номінативних полів макроконцептополя «Людина в сфері освіти» в НМКС носіїв англійської та ІМКС Девіда Лоджа

Макроконцептополе *«Людина в сфері освіти»*						
НМКС носіїв англійської				**ІМКС Девіда Лоджа**		
Питома вага				**Питома вага**		
Qnd = 42,6 % (205 конструктів)				**Qnd = 38,5 % (142 конструкти)**		
Мікроконцептополе «Людина, яка навчає»						
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ	4,7 % (23 конст рукти)	Лакуна-метафора: *to put oneself out to oblige the university*		ЛЮДИНА, ЯКА ОБІЙМАЄ ПОСАДУ	4,2 % (16 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *advisor,n, counselor,n, docent,n, director,n, educationalist, n professorate, n, professorship, n, rector, n, to tutor,v*
ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУ-ЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІН НЯ	2,8 % (13 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *chaplain Mother Superior, Sister Scholastica*		ЛЮДИНА, ЯКА ПІКЛУ-ЄТЬСЯ ПРО МОЛОДЕ ПОКОЛІН НЯ	2,4 % (9 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *mentor, n, to mentor,v, pedagogue / pedagog, n, trainer, n, tutelage, n, to instruct, v, coach, n*
ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУР-СОМ	1,9 % (9 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *come up with the idea, have a*		ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ РЕСУР СОМ	3,9 % (14 конст-руктів)	Лексична лакуна: *educator, n,* Лакуни-метафори:

		barmy idea, (not) to have the remotest idea, have a rough idea, keep one's brain exercised, pick up the idea, shift an idea off one's head, sb's educated voice				*Bible clerk, owlish*
ЛЮДИНА, ЯКА ТВОРИТЬ НАУКУ	0,9 % (5 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *star of the profession, high-flying prize scholar, errant knight of old, world ocean of ideas, to be in the swim*		ЛЮДИНА, ЯКА ТВОРИТЬ НАУКУ	2,4 % (9 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *academician, n*
ЛЮДИНА, ЯКА ДОТРИМУЄТЬСЯ ПРАВИЛ	0,8 % (4 конст-рукти)			---	---	***Концептуальна лакуна***
---	---	**Описова лакуна**		ВИКЛАДАЧ-ЛІНГВІСТ	1,1 % (4 конст-рукти)	
Питома вага мікроконцептополя Qnd = **11,1 % (54 конструкти)**				Питома вага мікроконцептополя Qnd = **14 % (52 конструкти)**		

Мікроконцептополе «Людина, яка навчається»						
НМКС носіїв англійської				**ІМКС Девіда Лоджа**		
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
ПОЧАТКІВЕЦЬ	5,6 % (26 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *nig, n, intake, n* Лакуни-метафори: *educated estuary, virgin*		ПОЧАТКІВЕЦЬ	4,1 % (15 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *abecedarian, n, neophyte, n, trainee, n, tyro, n, beginner, n, catechumen, n, fledgeling, n,* Лакуни-метафори: *babe (in the woods), colt, fish, fledgeling, greenhorn, in its infancy, hayseed, new kid on the block, tenderfoot*
ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ	5,1 % (24 конст-рукти)	Відносна лакуна: *educatee, n,* Лакуна-метафора: *mature student,*		ЛЮДИНА, ЯКА ОТРИМУЄ ЗНАННЯ	4,4 % (16 конст-руктів)	Відносна лакуна: *educatee, n,* Лексичні лакуни: *learner, n, sophomore, n, bookish, adj, educable, adj, junior, n, studious, adj, docile, adj, trainable, adj,*

ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ	1,9 % (10 конст-руктів)	Лакуна-метафора: *run rings about*		ЛЮДИНА, ЯКА ДОСЯГАЄ УСПІХУ	2,4 % (9 конст-руктів)	Лексична лакуна: *diplomate, n, post-doctoral, adj*
Питома вага мікроконцептополя Qnd = **12,6 % (60 конструктів)**				Питома вага мікроконцептополя Qnd = **10,9 % (40 конструктів)**		

Мікроконцептополе «Людина – носій знань»						
НМКС носіїв англійської				**ІМКС Девіда Лоджа**		
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ	9 % (43 конст-рукти)	Лексичні лакуни: *simple, n* Лакуни-метафори: *get rape on brain, pig headed, silly in the head*		ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ	3,3 % (12 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *ignoramus, n illiterate, n savant, n simple, n simple, adj* Лакуни-метафори: *airbained, airheaded, ass, benighted, blank-minded, blockhead, brainless, dolt, dummkopf, empty-headed, empty-minded, featherbrained, feeble-minded, harebrained, in the dark, know from nothing, know-nothing, low-brow, middle-brow, mindless (of), mooncalf,*

						narrow-minded, puddinghead, rattlebrained / ratlleheaded, shallow, simpleheaded, thick-headed, slip one's trolley, unenlightened
ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ	5,6% (28 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *have a mental picture of something, make head or tail of something, pit your wits against, observe mentally*		ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ	5,2 % (20 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *educationalist, n intellectual, n lettered, adj, literate, n, literate, adj, omniscient, n read, adj* Лакуни-метафори: *broad-minded, man of letters, old hand, strong-minded, worldly-wise*
Питома вага мікроконцептополя Qnd = **14,6% (71 конструкт)**				Питома вага мікроконцептополя мікроконцептополя Qnd = **8,5 % (32 конструкти)**		

Мікроконцептополе «Людина з певним соціальним статусом»						
НМКС носіїв англійської				**ІМКС Девіда Лоджа**		
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ	4,3% (20 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *intellectual ferment, Teddy-Boy,*		ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ	5,1% (19 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *classmate, n, collegian, n, institute,*

		Young Turks (of the Faculty, academic jet-set, big fish, doyen, English don, Third world teachers, Indians with PhD, Angry Young Man				*n, school, n, academy, n, form, n,* Лакуни-метафори: *bluestocking, bookish, book-learned, mandarin, think tank / think factory*
Питома вага мікроконцептополя Qnd = **4,3% (20 конструктів)**				Питома вага мікроконцептополя Qnd = **5,1% (19 конструктів)**		

Таблиця Д.2.

Лакунарність номінативних полів концептополя «Освіта як процес» в НМКС носіїв англійської та ІМКС Девіда Лоджа

Концептополе «Освіта як процес» **НМКС носіїв англійської** **Питома вага** **Qnd = 24,6 % (115 конструктів)**				**ІМКС Девіда Лоджа** **Питома вага** **Qnd = 27,7 % (105 конструктів)**		
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
ПРОЦЕС НАВЧАННЯ	14,3 % (67 конструктів)	Концептуально-лексична лакуна: *Shadow Scheme* Описові лакуни-субконцепти: БЮРОКРАТІЯ; РУТИНА; ВДОСКОНА-ЛЕННЯ		ПРОЦЕС НАВЧАННЯ	16,1 % (60 конструктів)	Лексичні лакуни: *(by) rote, n extramural, adj heuristic, adj drill, v inculcate, v initiate, v*
ПРОЦЕС ПЕРЕДАВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОР-МАЦІЇ	4 % (19 конструктів)	Лакуни-метафори: *conference circuit, will sleep up through spinal cord, pilgrimage,*		ПРОЦЕС ПЕРЕДА-ВАННЯ ТА ОТРИМАННЯ ІНФОР-МАЦІЇ	5,1 % (20 конструктів)	Лакуна-метафора: *to pull one's coat*
ПРОЦЕС ВИХО-ВАННЯ, ЗДОБУ-ТТЯ ОСВІТИ	3,9% (18 конструктів)	------		ПРОЦЕС ВИХО-ВАННЯ, ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	2,6% (10 конструктів)	Лексичні лакуни: *catechism, n nurture n, nurture v, civilize, v foster, v test, v didactic, adj*
ПРОЦЕС ІНТЕЛЕКТУАЛЬ-НОГО	2,4% (11 конструк	Лакуна-метафора: *run fresh and clear* Описові лакуни-		ПРОЦЕС ІНТЕЛЕК-ТУАЛЬ-НОГО	2,6% (10 конструктів)	Лексичні лакуни: *cultivation, n edify, v*

РОЗВИТКУ	тів)	метафори		РОЗВИТКУ		
ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ		***Концептуальна лакуна***		ПРОЦЕС ВИХОВА-ННЯ РЕЛІГІЙ-НИХ ЦІННОС-ТЕЙ	0,5% (2 конструкти)	
ПРОЦЕС ВІЙСЬ-КОВОЇ ПІДГОТОВКИ		***Концептуальна лакуна***		ПРОЦЕС ВІЙСЬ-КОВОЇ ПІДГОТОВКИ	0,8% (3 конструкти)	
ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї		***Концептуальна лакуна***		ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї		
ПРОЦЕС ПОБУДОВИ [ОСВІТЯНСЬКОЇ] КАР'ЄРИ		***Концептуальна лакуна***		ПРОЦЕС ПОБУ-ДОВИ [ОСВІТЯНСЬКОЇ] КАР'ЄРИ		

Таблиця Д.3

Лакунарність номінативних полів концептополя «Освіта як результат» в НМКС носіїв англійської та ІМКС Девіда Лоджа

Концептополе «Освіта як результат» **НМКС носіїв англійської** **Питома вага** **Qnd = 9,6 % (45 конструктів)**				**ІМКС Девіда Лоджа** **Питома вага** **Qnd = 11 % (41 конструкт)**		
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАН-НЯ ІНФОРМА-ЦІЇ	4,9 % (23 конст-рукти)	Лакуни-метафори: *to cage the information, to clue in, to get the hang of, to get the message, to get the picture of, to grip on, to grasp, to pocket the information, to sick into*		РЕЗУЛЬТАТ ОТРИМАН-НЯ ІНФОРМА-ЦІЇ	5,7 % (21 конст-рукт)	Лексичні лакуни: *erudite, adj erudition, n formal, adj* Лакуни-метафори: *to get hold of, to get the wind of, in the know, to keep up on, to know sth. backwards and forwards, to know sth. inside out, to know the ropes, to learn one's lesson,*
РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ	2,6% (12 конст-руктів)			РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВОЇ РОБОТИ	2,2% (8 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *baccalaureate, n, graduand, n, theme, n treatise, n*
РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	2,1% (10 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *Postgraduate Certificate*		РЕЗУЛЬТАТ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	3,1% (12 конст-руктів)	Лексична лакуна: *alumna/alumnus, n*

		of Education, to receive the accolade of the PhD				

Таблиця Д.4

Лакунарність номінативних полів концептополя «Освіта як фізичний об'єкт» в НМКС носіїв англійської та ІМКС Девіда Лоджа

Концептополе «Освіта як фізичний об'єкт» **НМКС носіїв англійської** **Питома вага** **Qnd = 8,6 % (39 конструктів)**				**ІМКС Девіда Лоджа** **Питома вага** **Qnd = 9,4 % (33 конструкти)**		
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
БУДІВЛЯ	3,2% (15 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *centre of learning, elite body, knocking-shop, temple of learning, aquarium, warehouse* Описові метафори-соматизми		БУДІВЛЯ	4,8% (17 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *institute, n multiversity , n*
РЕСУРСИ	2,6% (11 конст-руктів)	Лакуна-метафора: *fiendishly clever books*		РЕСУРСИ	2,4% (8 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *academy, n institute, n educative, adj, informative, adj*
АРТЕФАКТ	1,9% (9 конст-руктів)			АРТЕФАКТ	1,1% (4 конст-рукти)	Лексичні лакуни: *blackboard / whiteboard / chalkboard, n collegiate, n tutor, n* Лакуни-метафори: *blue book,*

						colossus of knowledge
ТОВАР	0,9% (4 конст-рукти)			ТОВАР	1,1% (4 конст-рукти)	

Таблиця Д.5

Лакунарність номінативних полів концептополя «Освіта як абстрактне поняття» в НМКС носіїв англійської та ІМКС Девіда Лоджа

Концептополе «Освіта як абстрактне поняття»						
НМКС носіїв англійської				**ІМКС Девіда Лоджа**		
Питома вага				**Питома вага**		
Qnd = 14,6 % (67 конструктів)				**Qnd = 13,4 % (50 конструктів)**		
Концепт	Qnd, %	Лакуни		Концепт	Qnd, %	Лакуни
ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ	5% (21 конст-рукт)			ЗАКОНИ ТА НАСТАНОВИ	2,1% (8 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *form, n* *lecture, v* *lesson, n* *lesson, v* *pedagogic / pedagogical, adj,* *polytechnic, adj,* *read, v* *tuition, n* *tutelage, n*
ПЕРІОД ЧАСУ	3% (15 конст-руктів)	Лексична лакуна: *Statutory hour;* Описові лакуни-метафори; Описова лакуна-субконцепт: ОСВІТА ЯК БЕЗПЕРЕВНИЙ ЦИКЛ		ПЕРІОД ЧАСУ	3,6% (13 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *grade, n* *traineeship, n* *internship, n*
ЗНАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ	2,8% (13 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *density of information, economy of information, to break up the flow of*		ЗНАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ	4,3% (16 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *enlightened, adj* *guidance, n* *lore, n* Лакуна-метафора: *booklore*

		information, fund of information, nuggets of information, new ideas glitter like dustmotes in the Fenland air, sketchy knowledge				
СФЕРА ЗНАНЬ	2,1% (10 конст-руктів)	Лакуни-метафори: *academic backwater, Big Daddy*		СФЕРА ЗНАНЬ	2,4% (9 конст-руктів)	Лексичні лакуни: *bailiwick, n domain, n turf, n*
НАВЧАННЯ	1,3% (6 конст-руктів)			НАВЧАННЯ	1% (4 конст-рукти)	Лексичні лакуни: *academe, n tutelage, n*
ГРАМОТ НІСТЬ	0,4% (2 конст-рукти)			ГРАМОТ НІСТЬ		***Концептуальн а лакуна***
Номінативне наповнення **НМКС** носіїв англійської мови – **471** конструкт				Номінативне наповнення **ІМКС** Девіда Лоджа – **371** конструкт		

Додаток Е

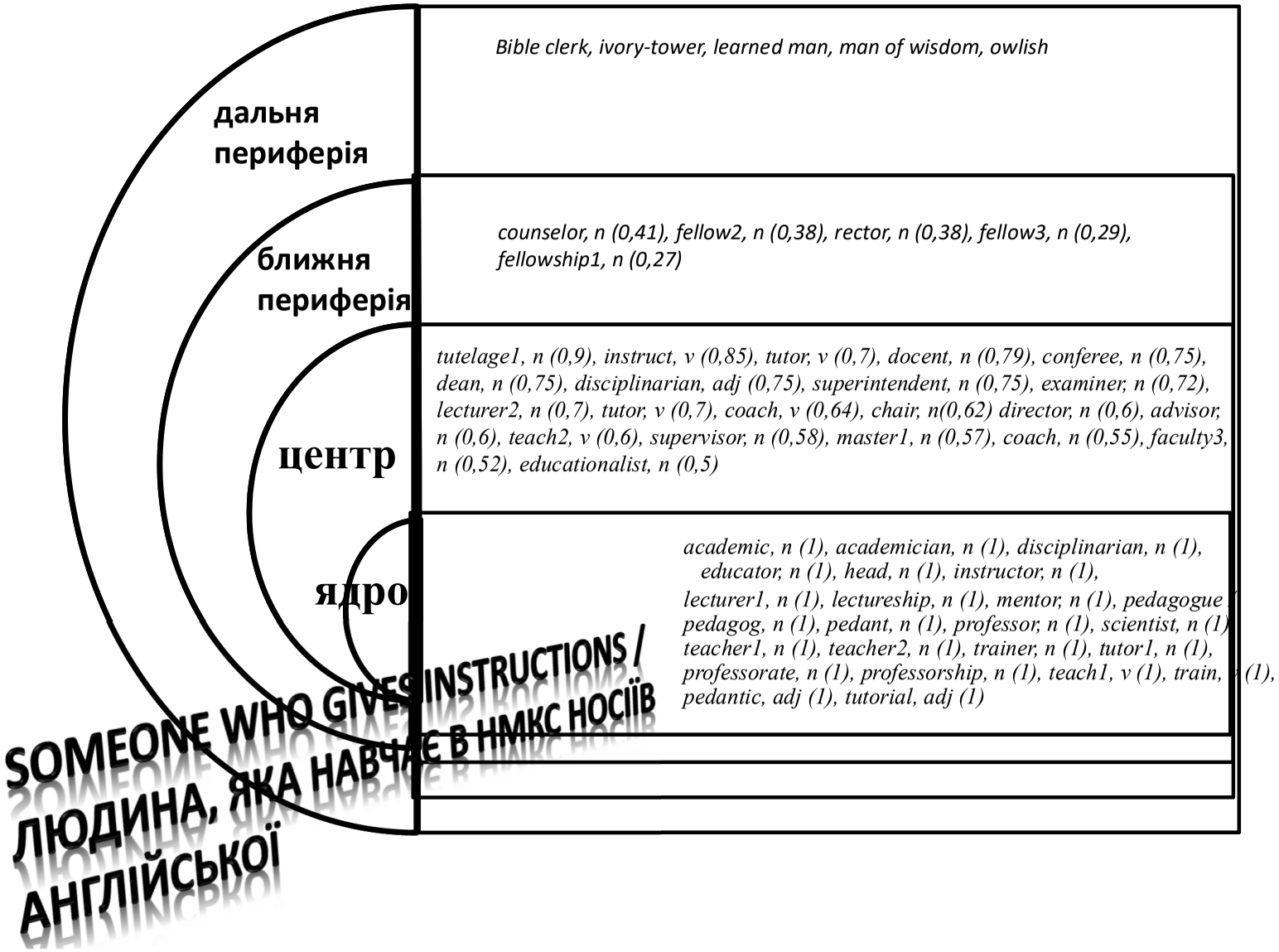


Рис. Е.1. Польова модель мікроконцептополя «Людина, яка навчає» в НМКС носіїв англійської

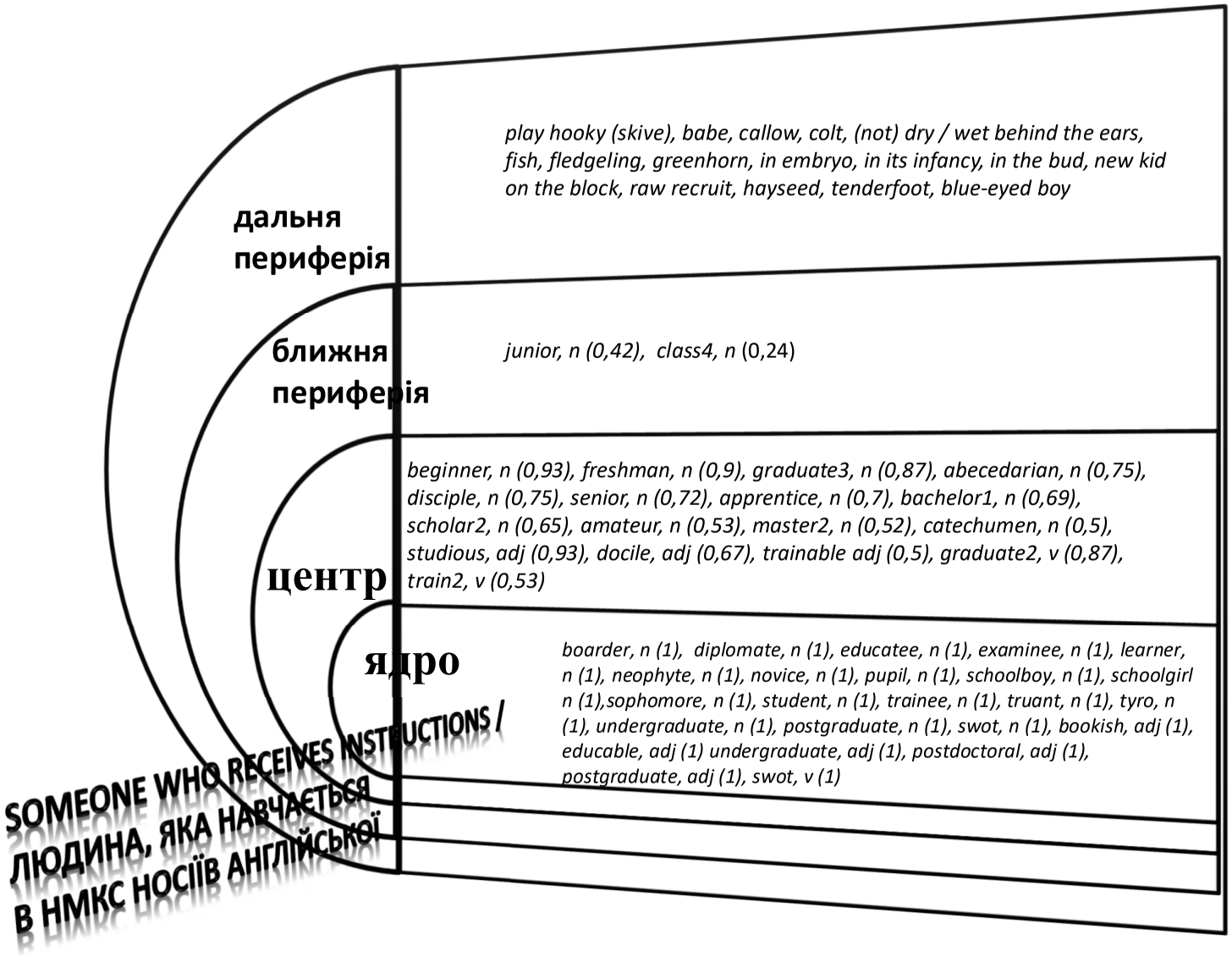


Рис. Е.2. Польова модель мікроконцептополя «Людина, яка навчається» в НМКС носіїв англійської

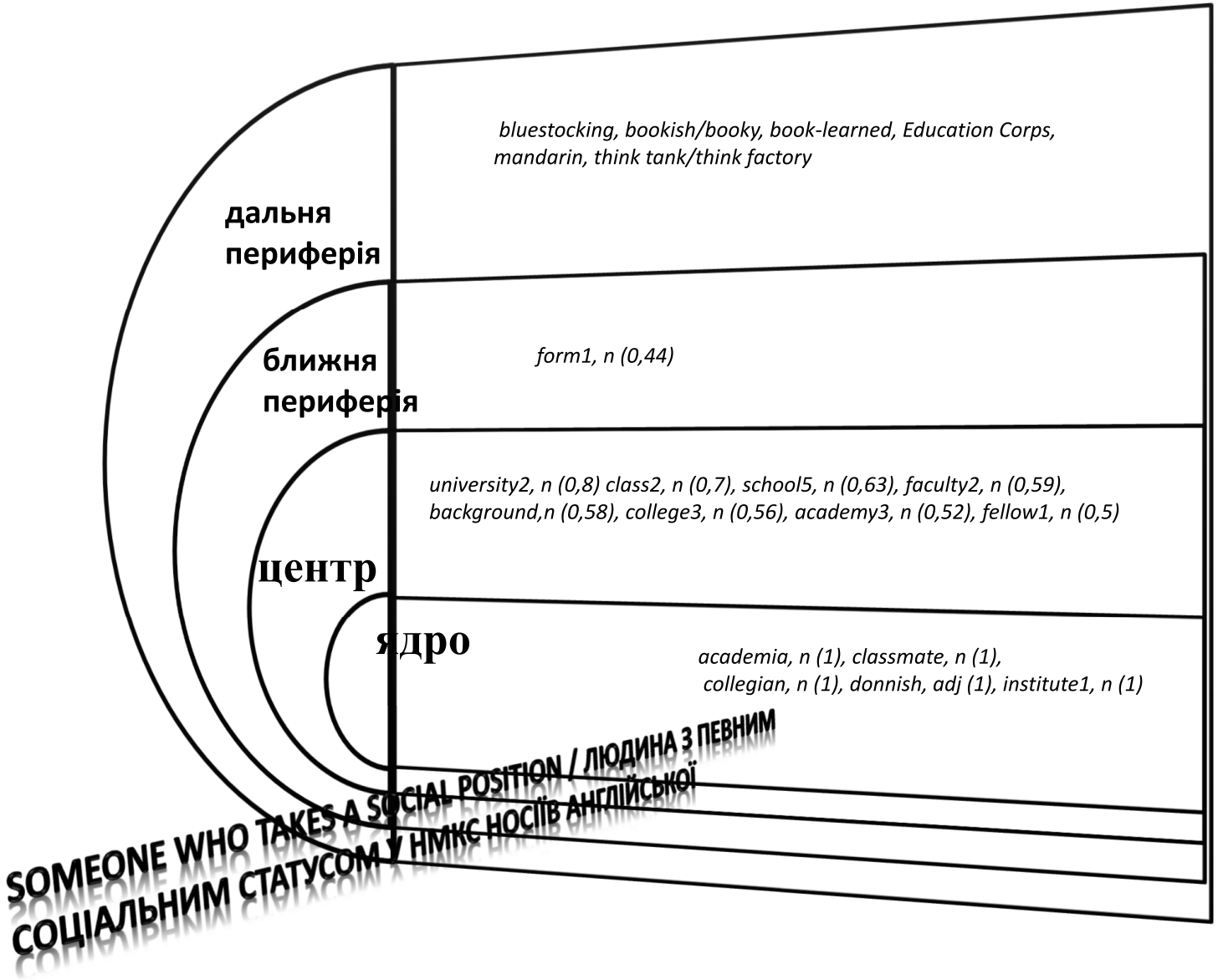


Рис. Е.3. Польова модель мікроконцептополя «Людина з певним соціальним статусом» у НМКС носіїв англійської

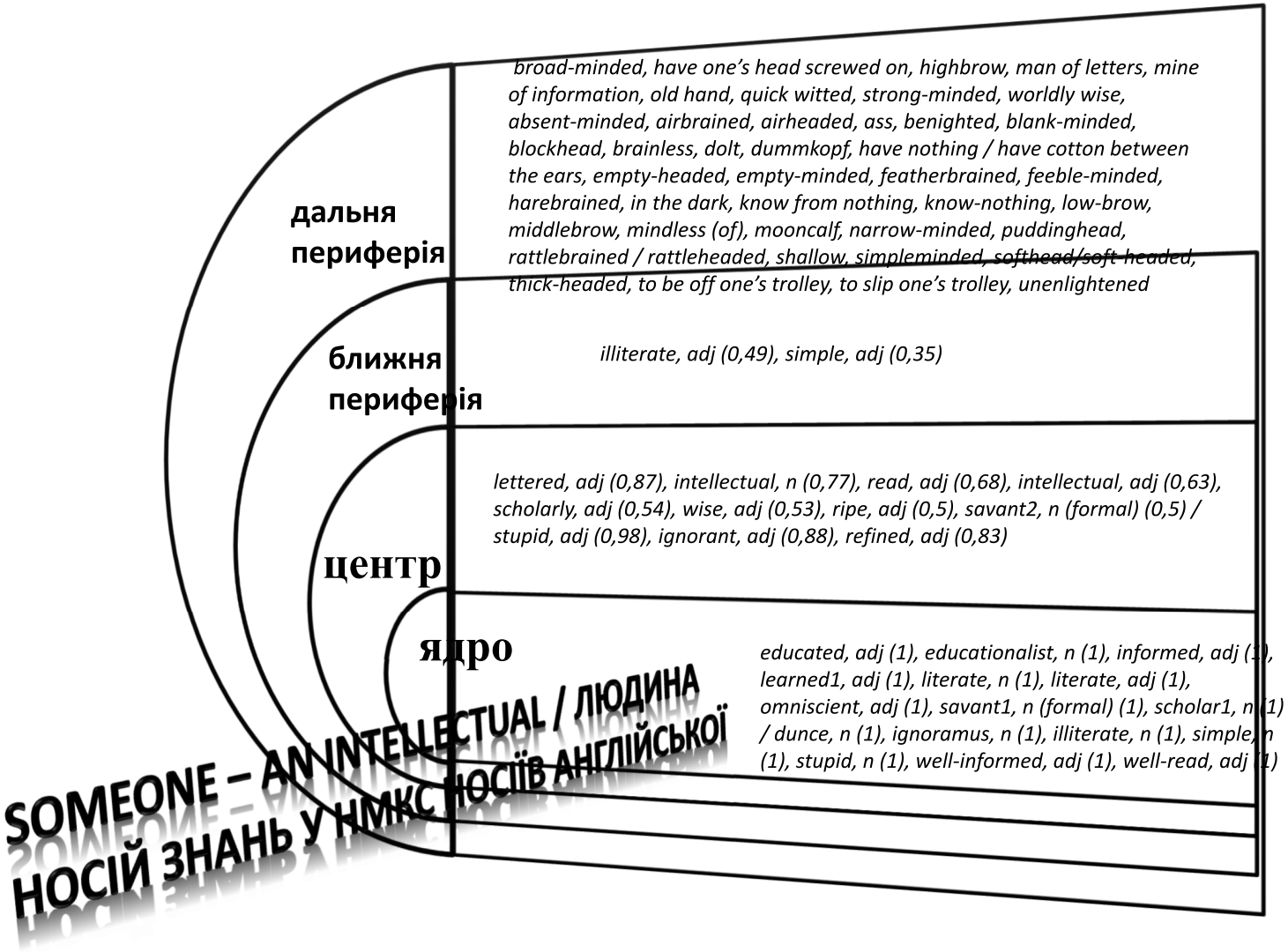


Рис. Е.4. Польова модель мікроконцептополя «Людина – носій знань» у НМКС носіїв англійської

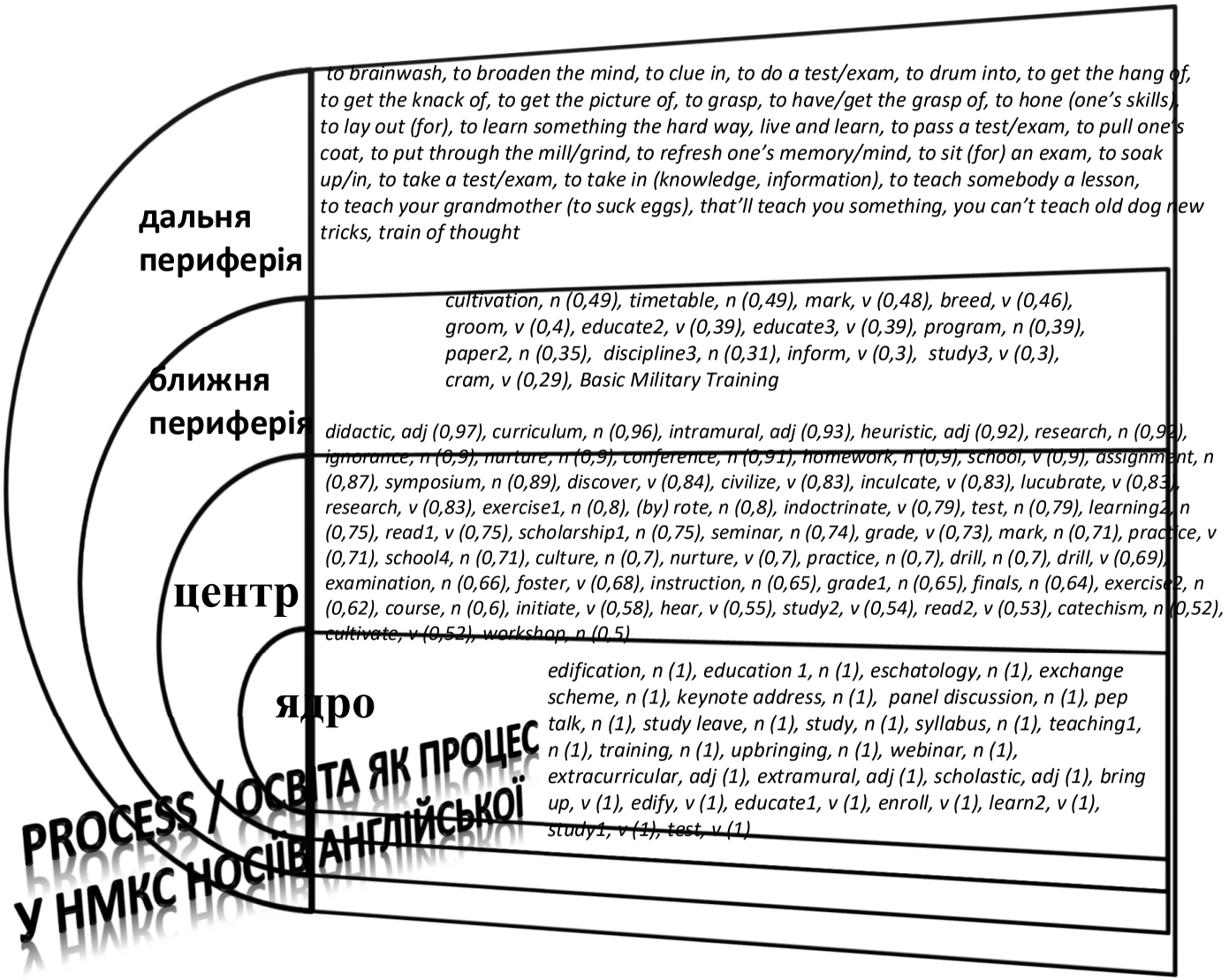


Рис. Е.5. Польова модель концептополя «Освіта як процес» у НМКС носіїв англійської

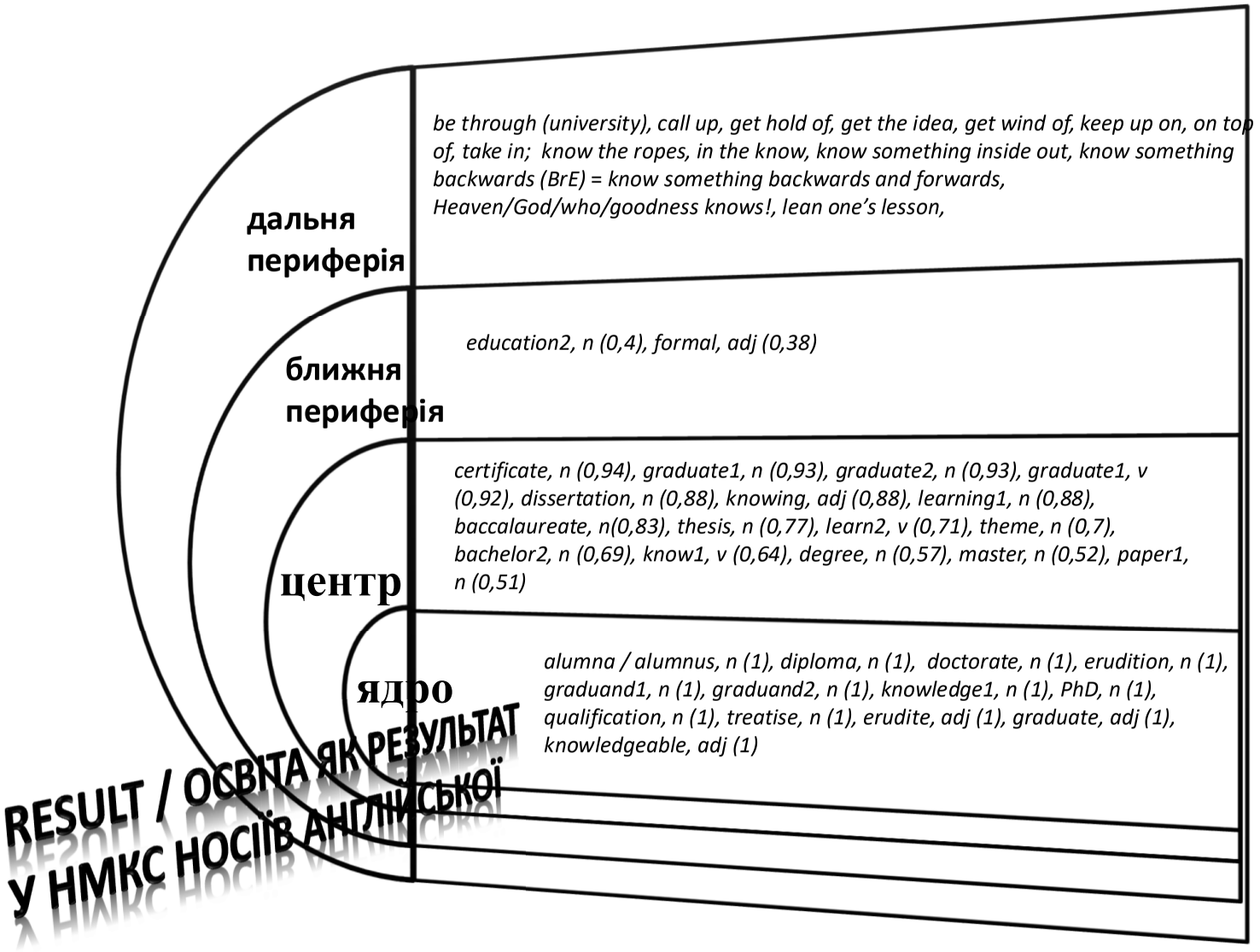


Рис. Е.6. Польова модель концептополя «Освіта як результат» у НМКС носіїв англійської

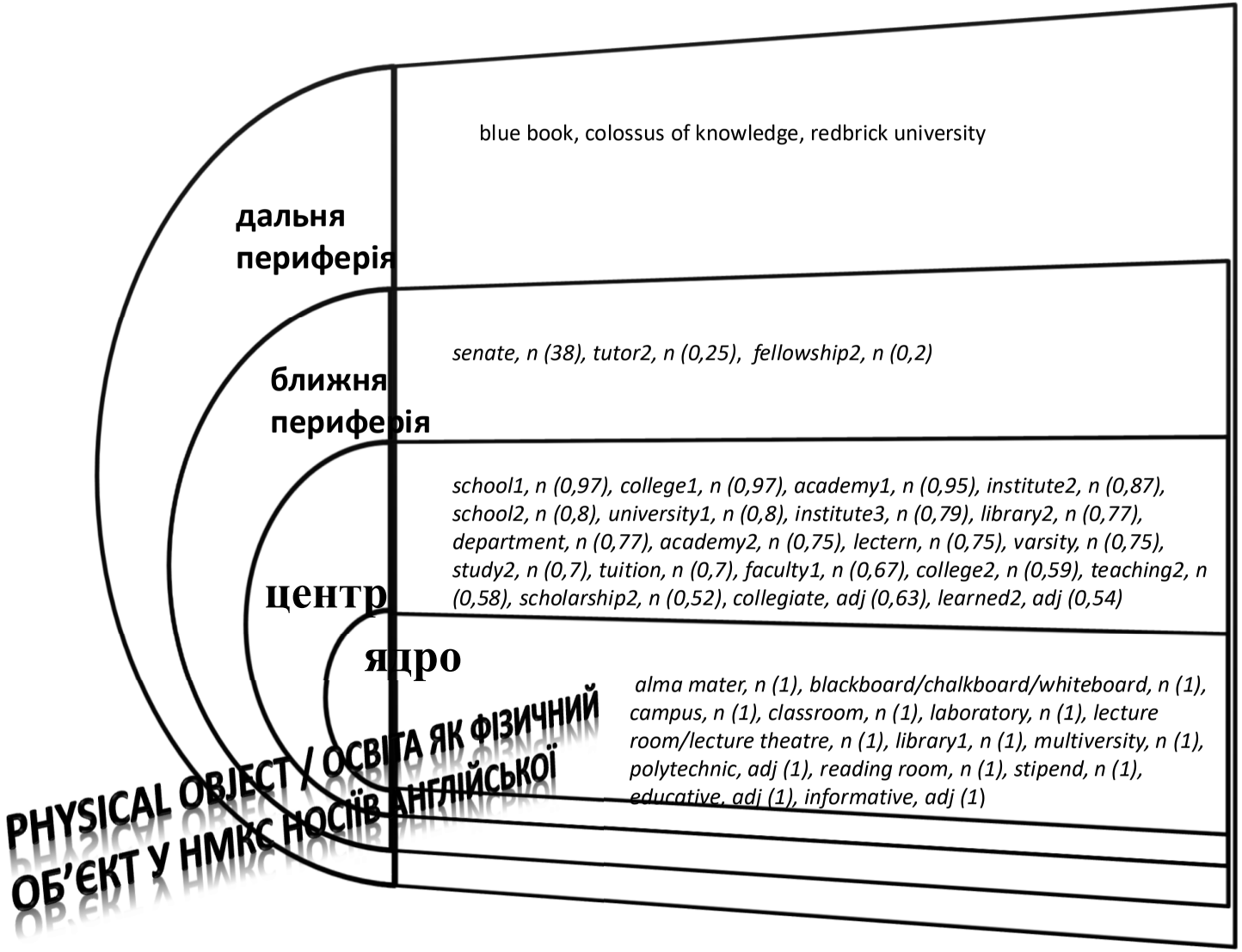


Рис. Е.7. Польова модель концептополя «Освіта як фізичний об'єкт» у НМКС носіїв англійської

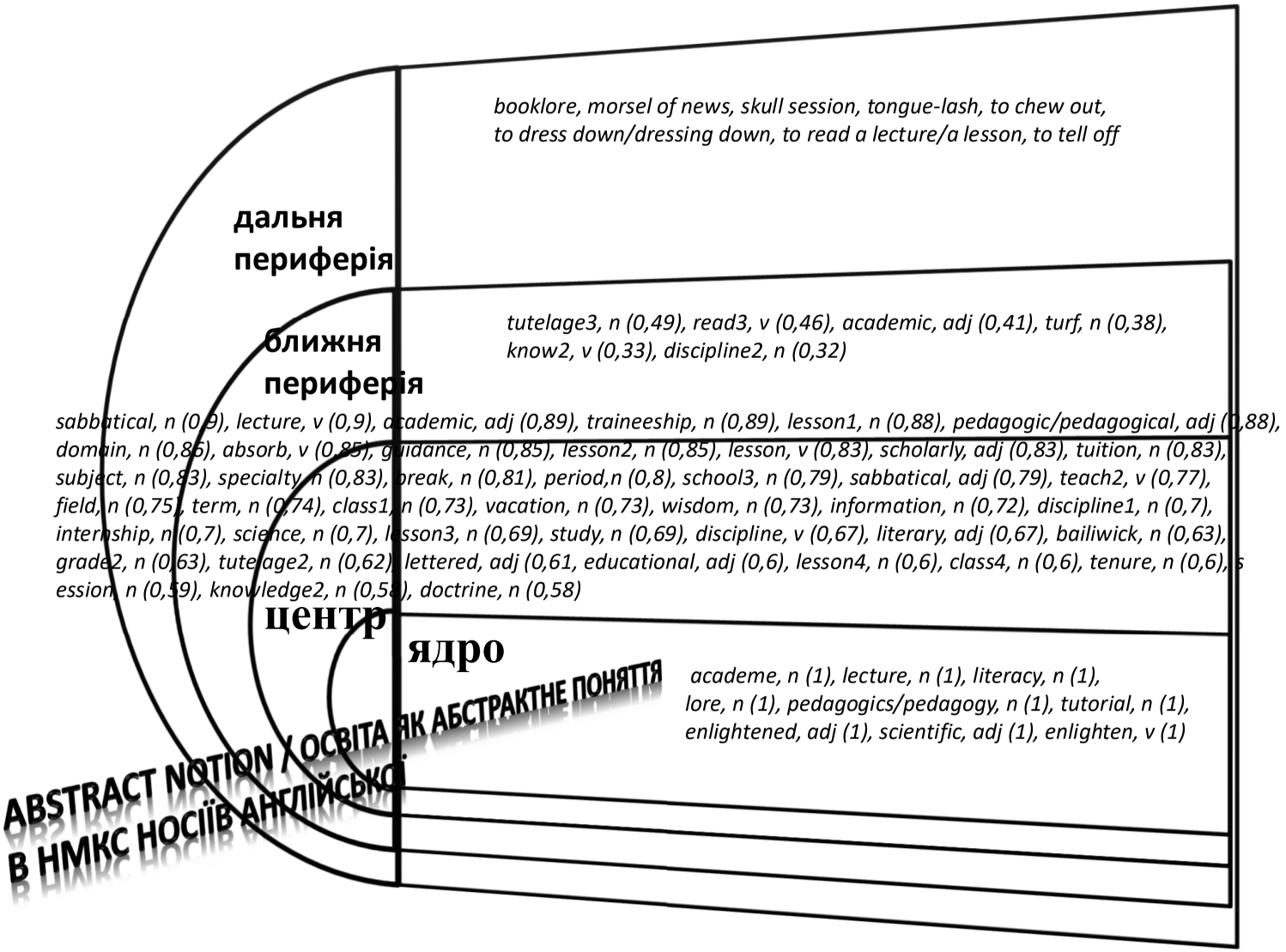


Рис. Е.8. Польова модель концептополя «Освіта як абстрактне поняття» у НМКС носіїв англійської

Додаток Є

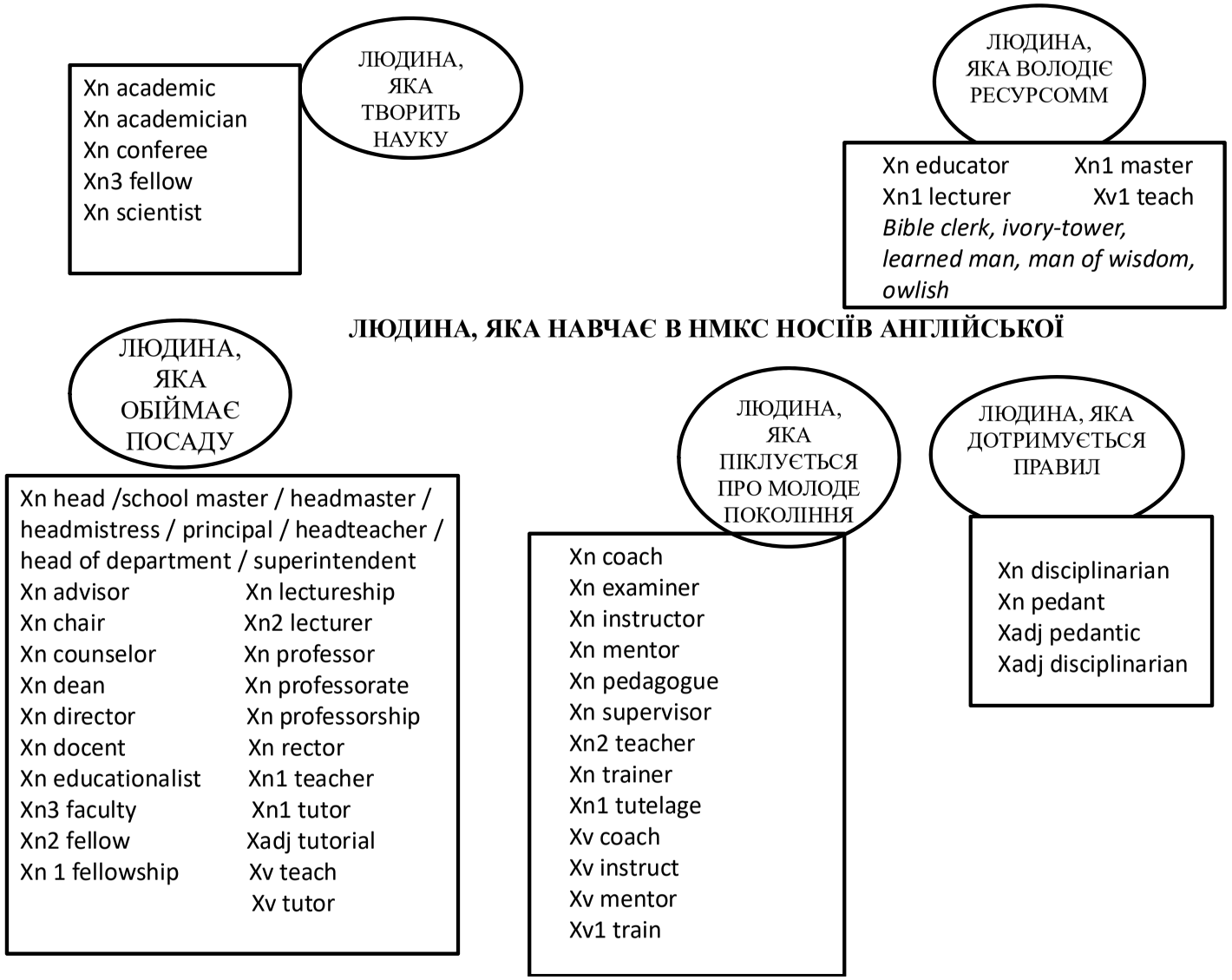


Рис. Є.1. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина, яка навчає» в НМКС носіїв англійської

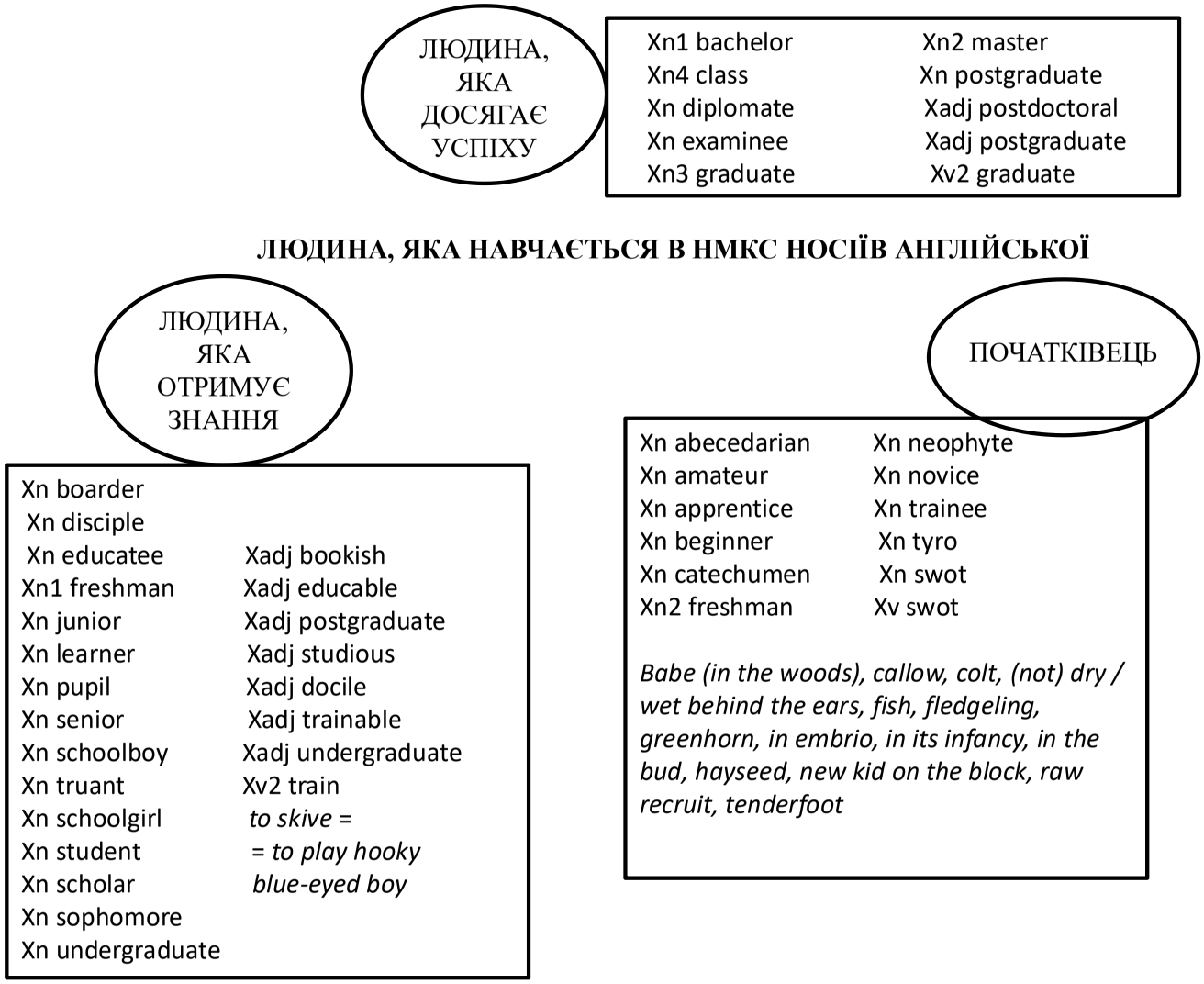


Рис. Є.2. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина, яка навчається» в НМКС носіїв англійської

ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ
У НМКС НОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ

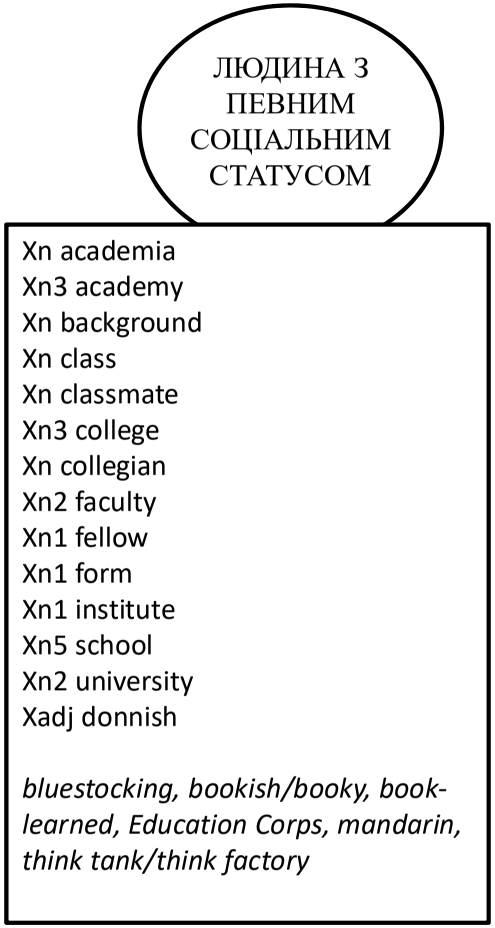


Рис. Є.3. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина з певним соціальним статусом» у НМКС носіїв англійської

ЛЮДИНА – НОСІЙ ЗНАНЬ У НМКС НОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ

ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ

Xn educationalist
Xn intellectual
Xn literate
Xn1 savant
Xn1 scholar
Xadj educated
Xadj informed
Xadj intellectual
Xadj learned
Xadj lettered
Xadj literate
Xadj omniscient
Xadj read
Xadj refined
Xadj ripe
Xadj scholarly
Xadj well-informed
Xadj well-read
Xadj wise

broad-minded, have one's head screwed on, highbrow, man of letters, mine of information, old hand, quick witted, strong-minded, worldly wise

ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ

Xn dunce
Xn ignoramus
Xn illiterate
Xn simple
Xn stupid
Xn2 savant
Xadj ignorant
Xadj illiterate
Xadj simple
Xadj stupid

absent-minded, airbrained, airheaded, ass, benighted, blank-minded, blockhead, brainless, dolt, dummkopf, have nothing/have cotton between the ears, empty-headed, empty-minded, featherbrained, feeble-minded, harebrained, in the dark, know from nothing, know-nothing, low-brow, middlebrow, mindless (of), mooncalf, narrow-minded, puddinghead, rattlebrained/rattleheaded, shallow, simpleminded, soft-headed, thick-headed, to be off one's trolley, to slip one's trolley, unenlightened

Рис. Є.4. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина – носій знань» у НМКС носіїв англійської

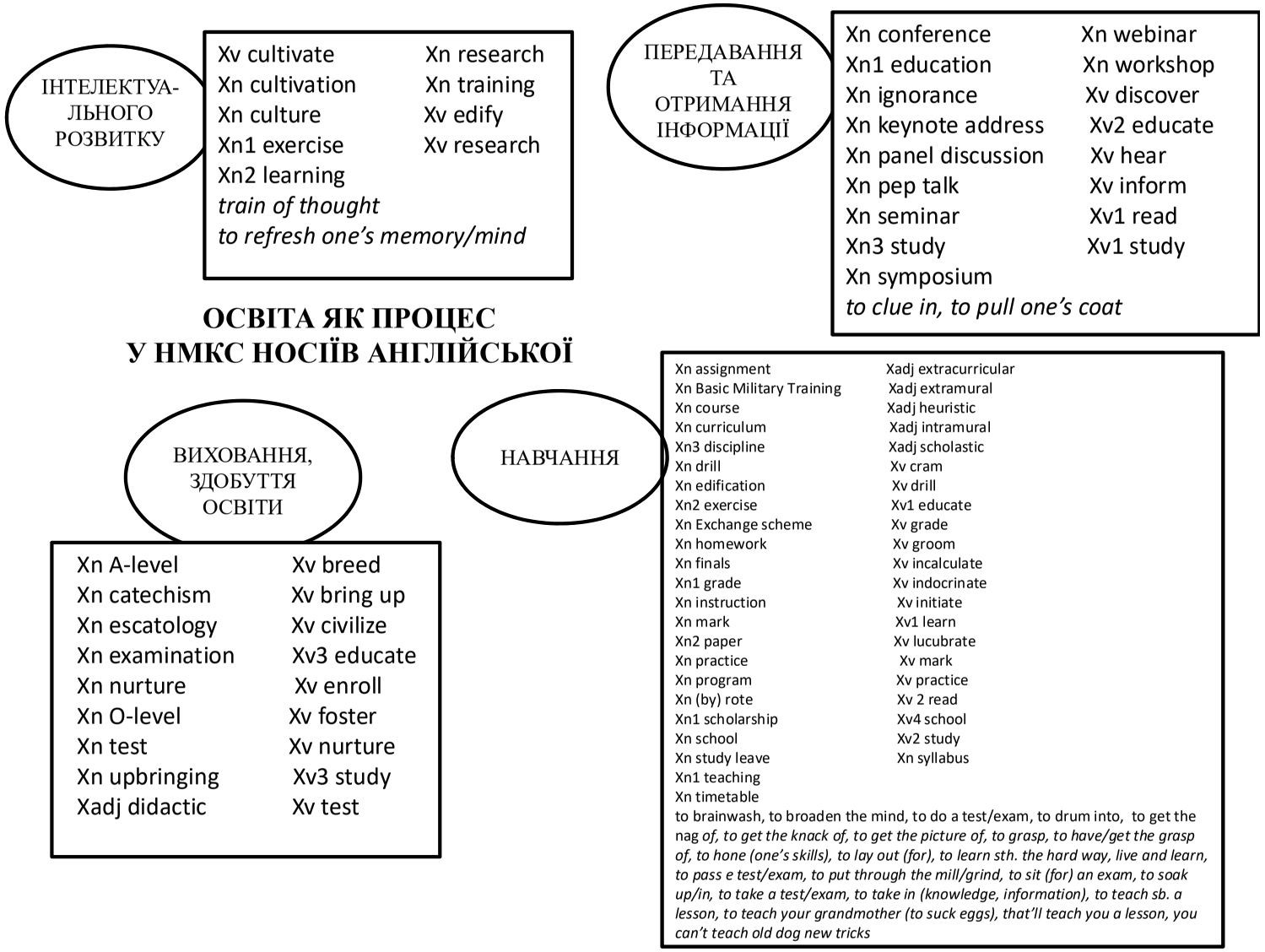


Рис. Є.5. Номінативне поле концептополя «Освіта як процес» у НМКС носіїв англійської

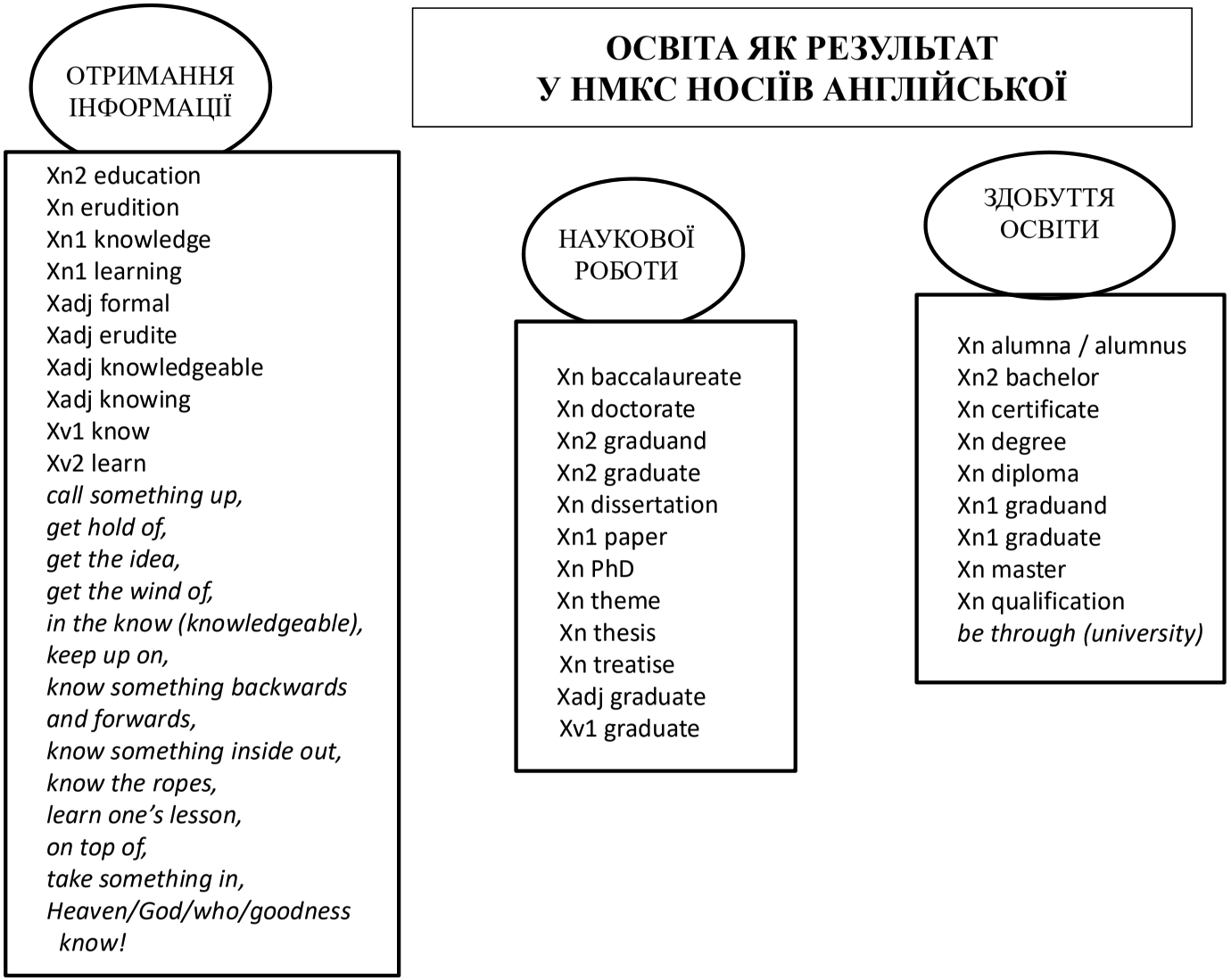


Рис. Є.6. Номінативне поле концептополя «Освіта як результат» у НМКС носіїв англійської

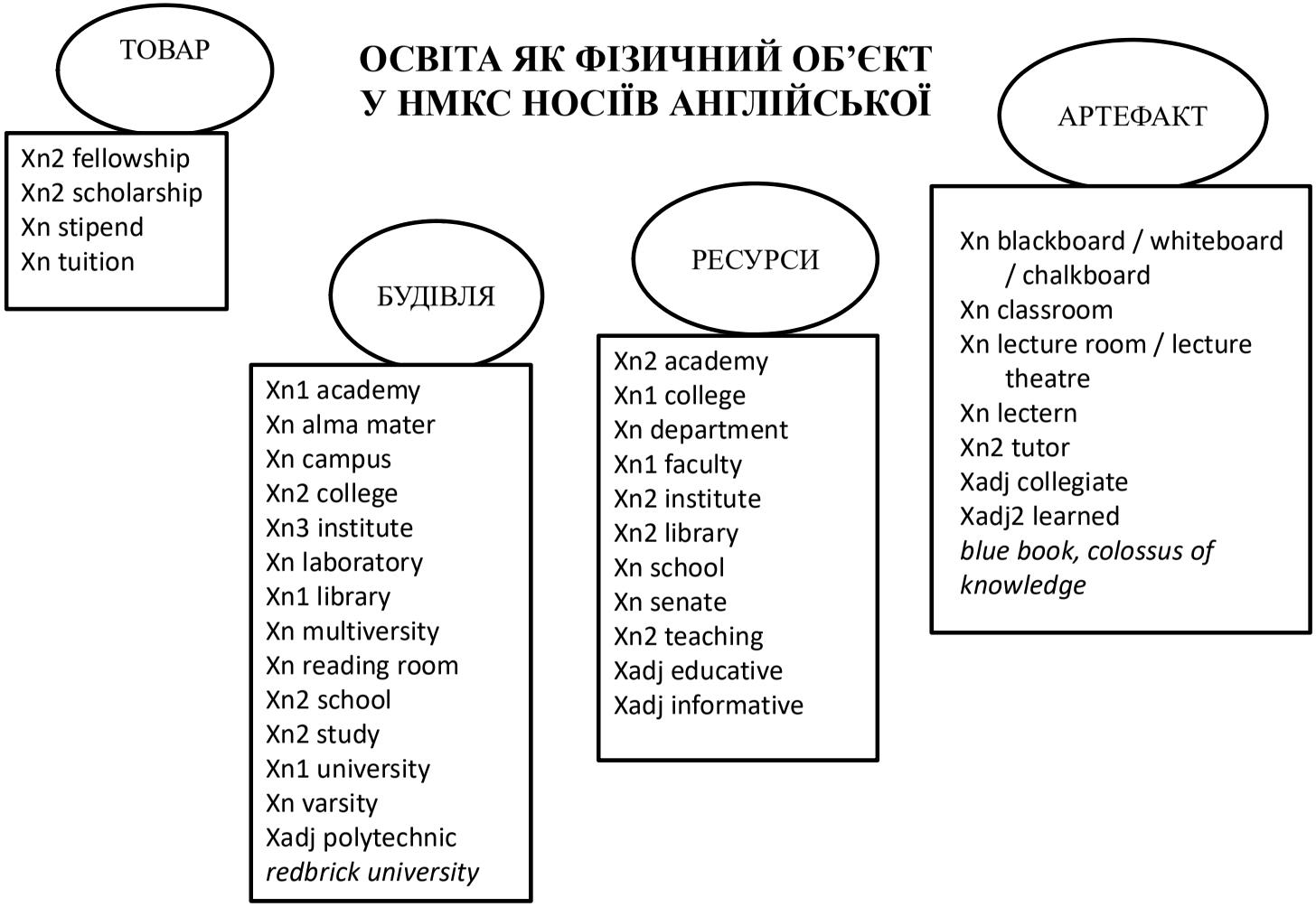


Рис. Є.7. Номінативне поле концептополя «Освіта як фізичний об'єкт» у НМКС носіїв англійської

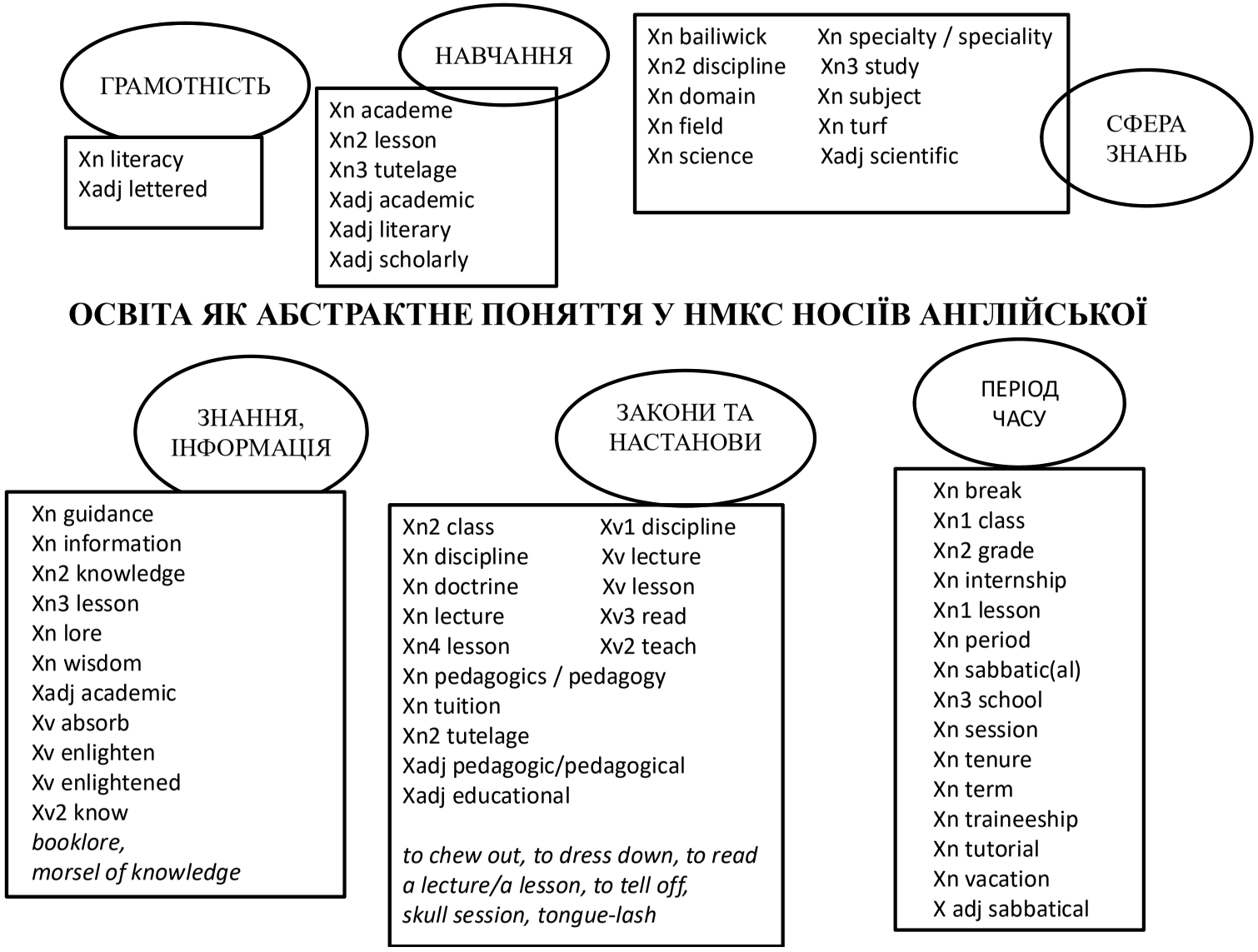


Рис. Є.8. Номінативне поле концептополя «Освіта як абстрактне поняття» у НМКС носіїв англійської

Додаток Ж

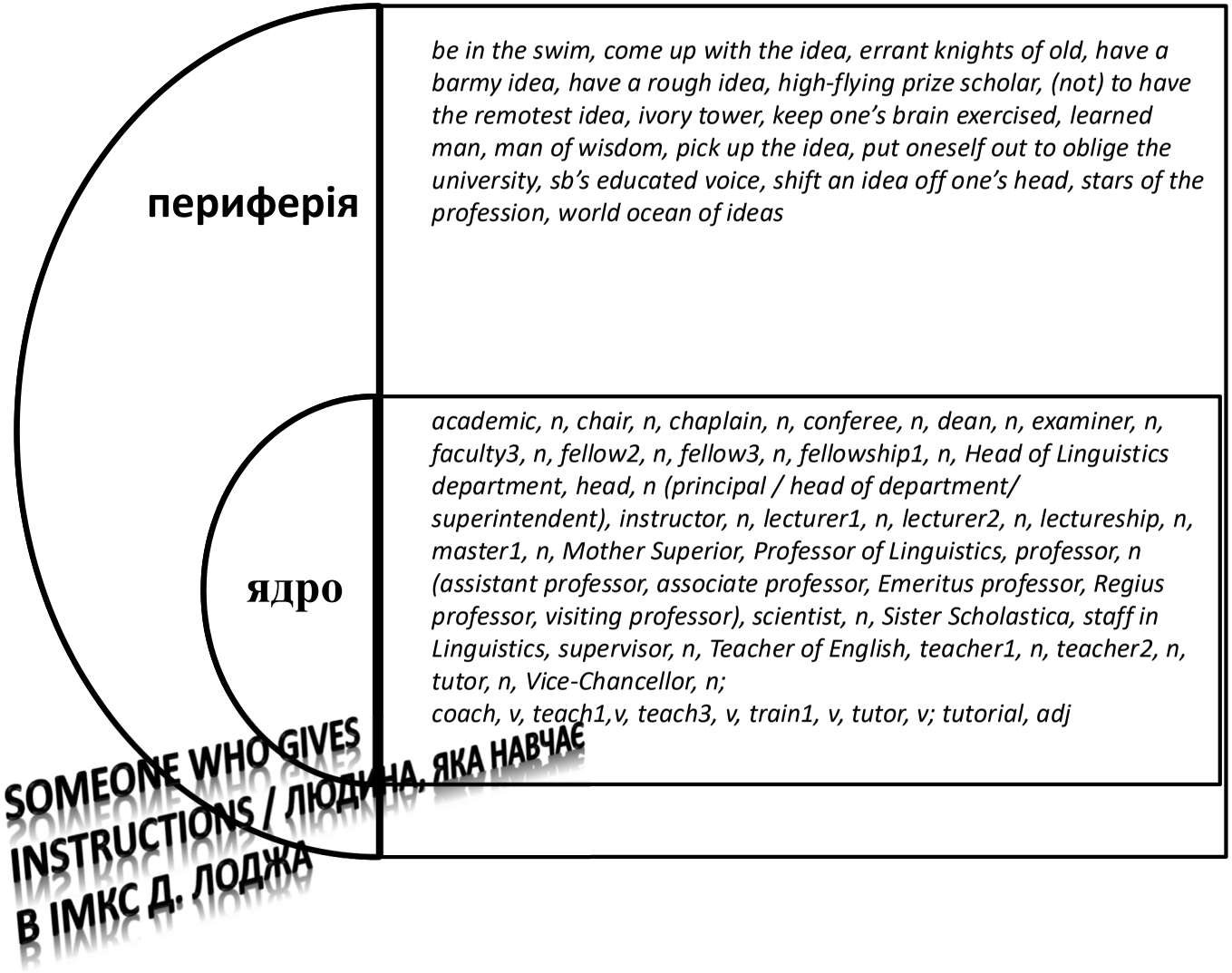


Рис. Ж.1. Польова модель мікроконцептополя «Людина, яка навчає» в ІМКС Девіда Лоджа

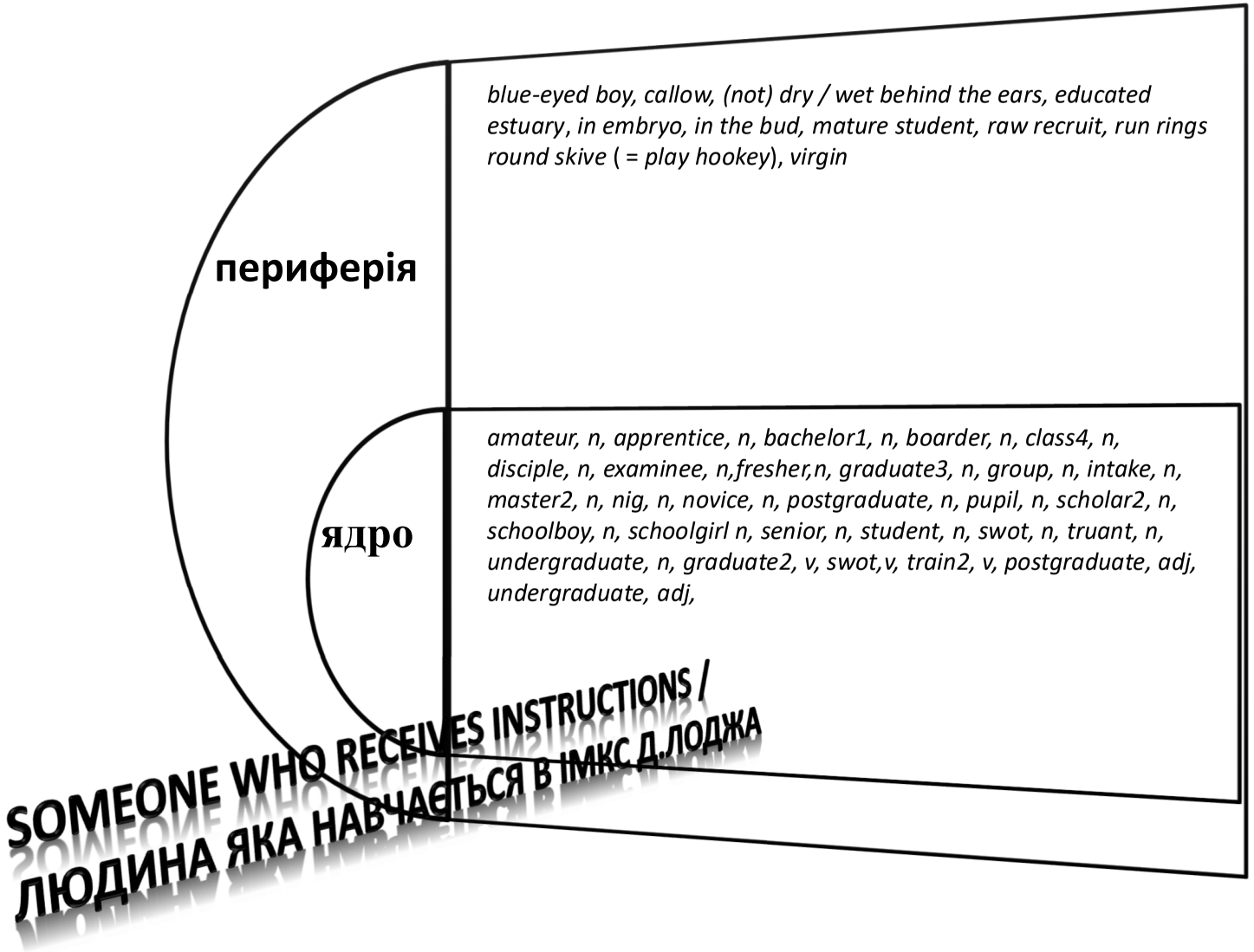


Рис. Ж.2. Польова модель мікроконцептополя «Людина, яка навчається» в ІМКС Девіда Лоджа

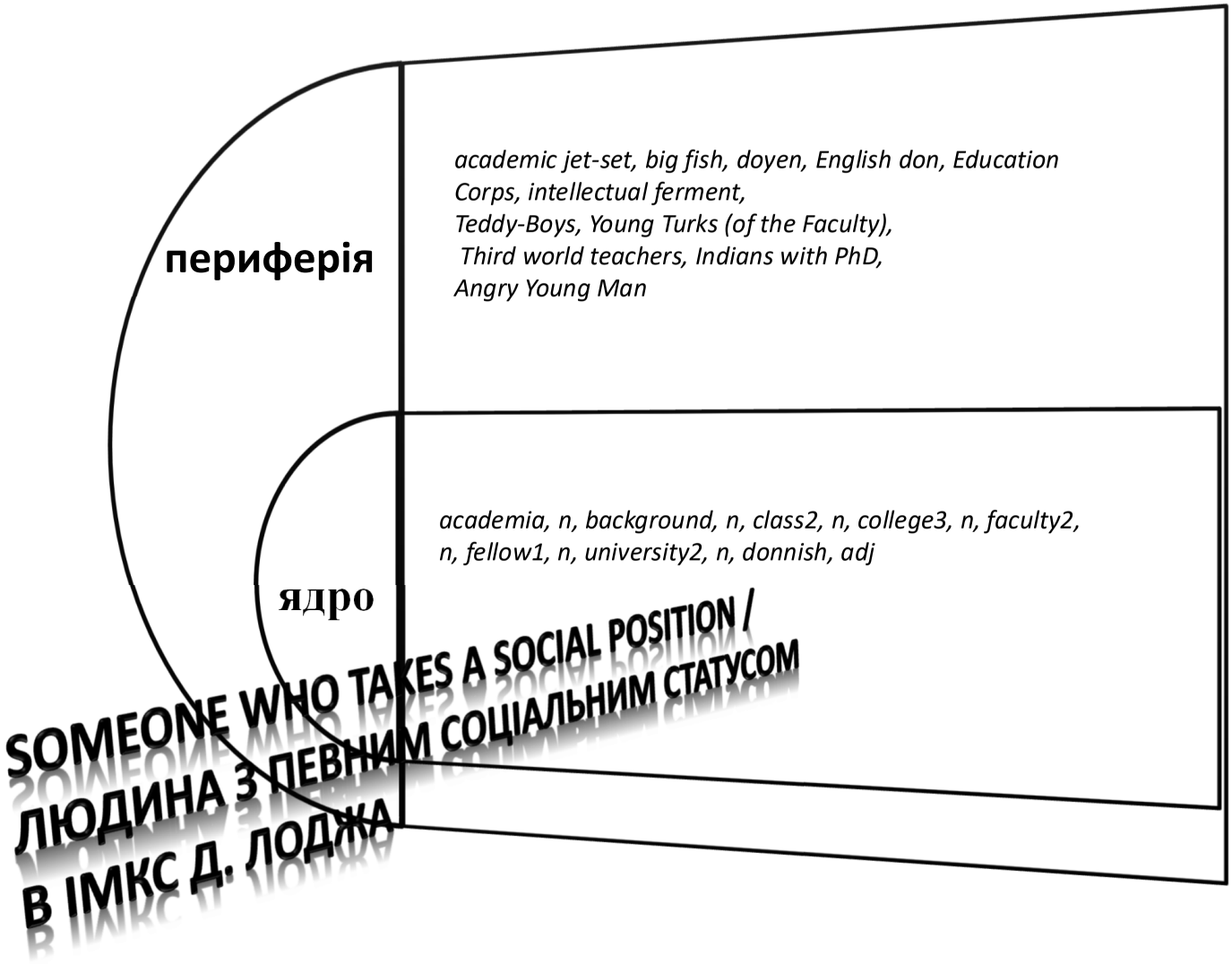


Рис. Ж.3. Польова модель мікроконцептополя «Людина з певним соціальним статусом» в ІМКС Девіда Лоджа

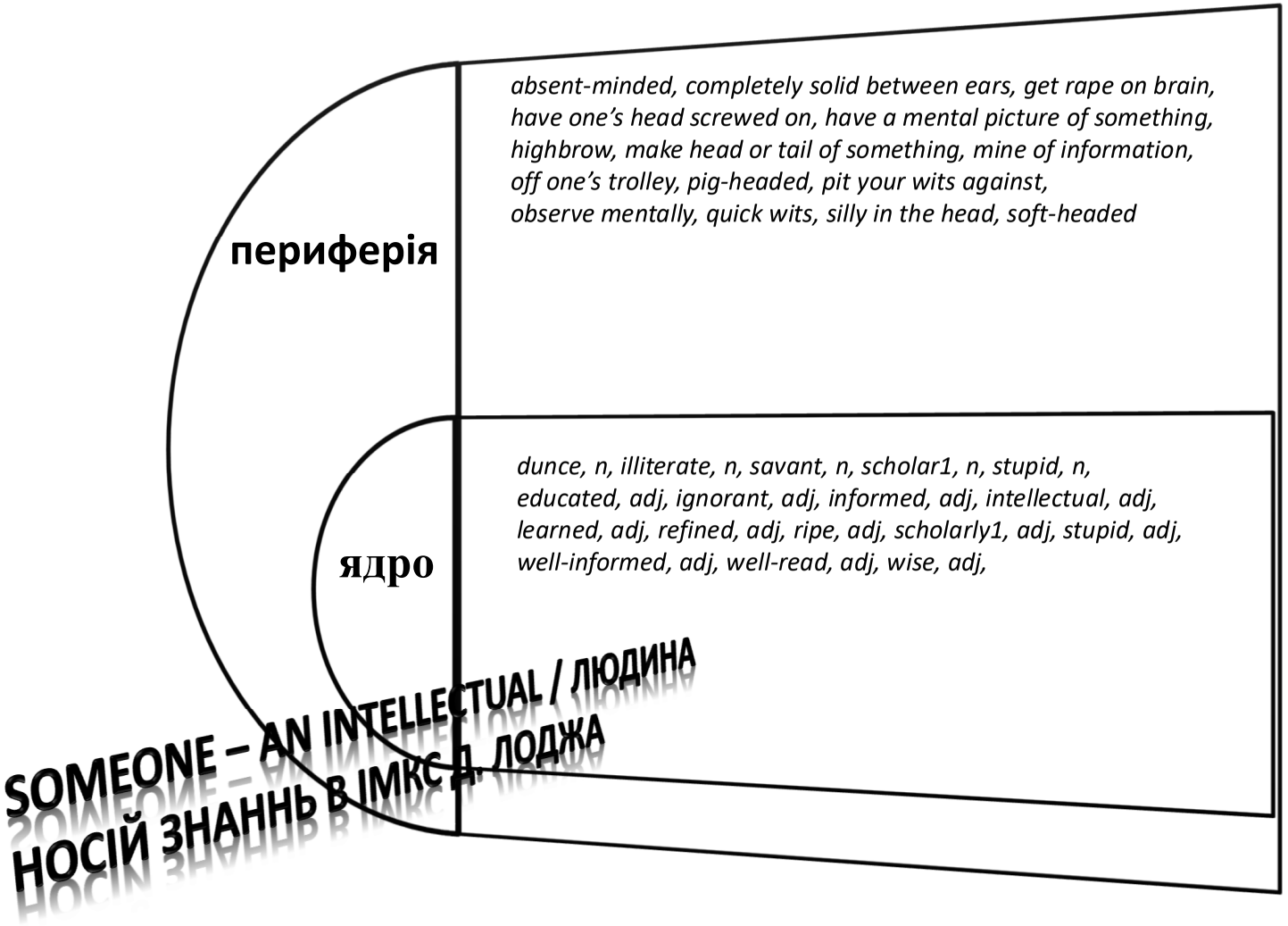


Рис. Ж.4. Польова модель мікроконцептополя «Людина – носій знань» в ІМКС Девіда Лоджа

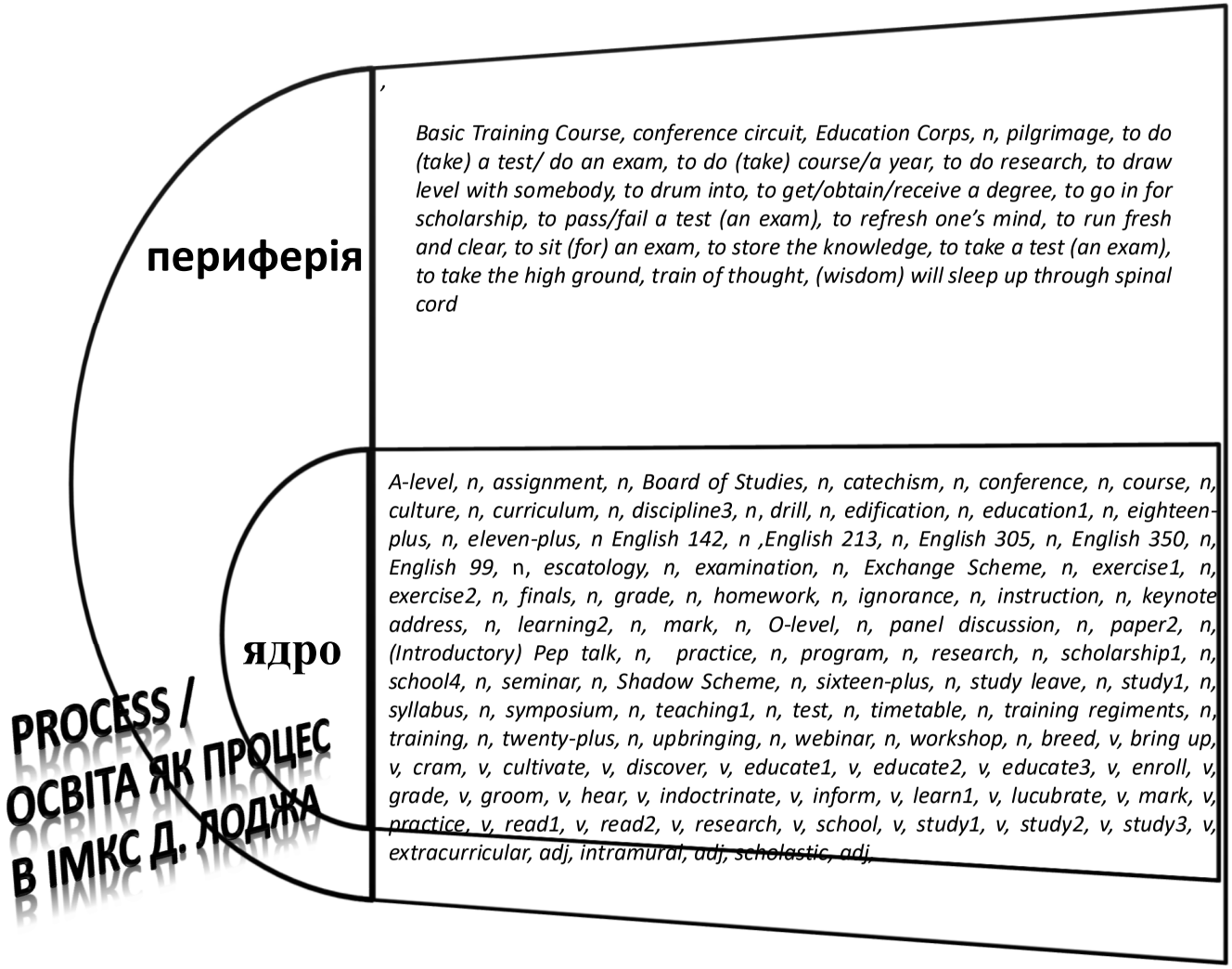


Рис. Ж.5. Польова модель концептополя «Освіта як процес» в ІМКС Девіда Лоджа

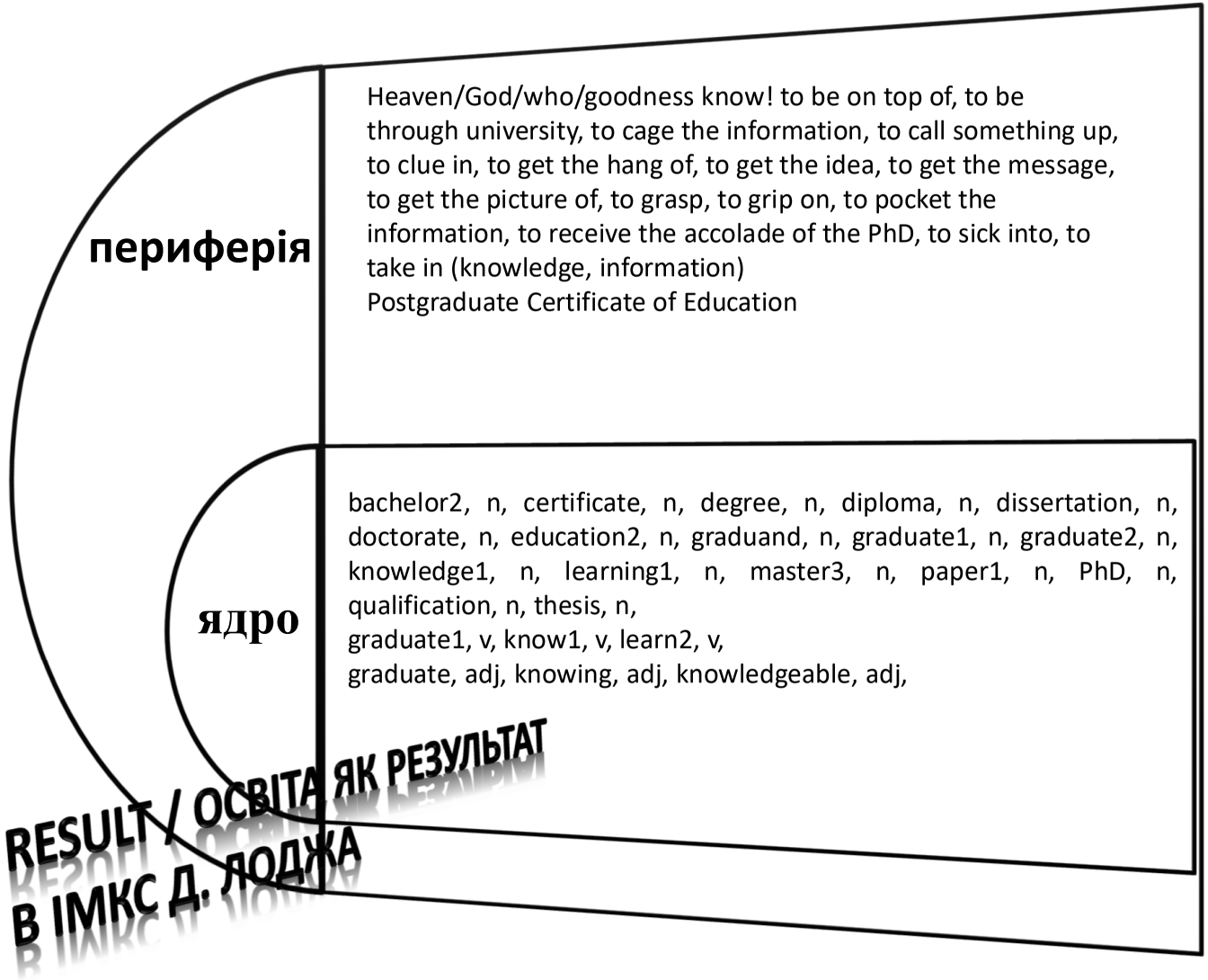


Рис. Ж.6. Польова модель концептополя «Освіта як результат» в ІМКС Девіда Лоджа

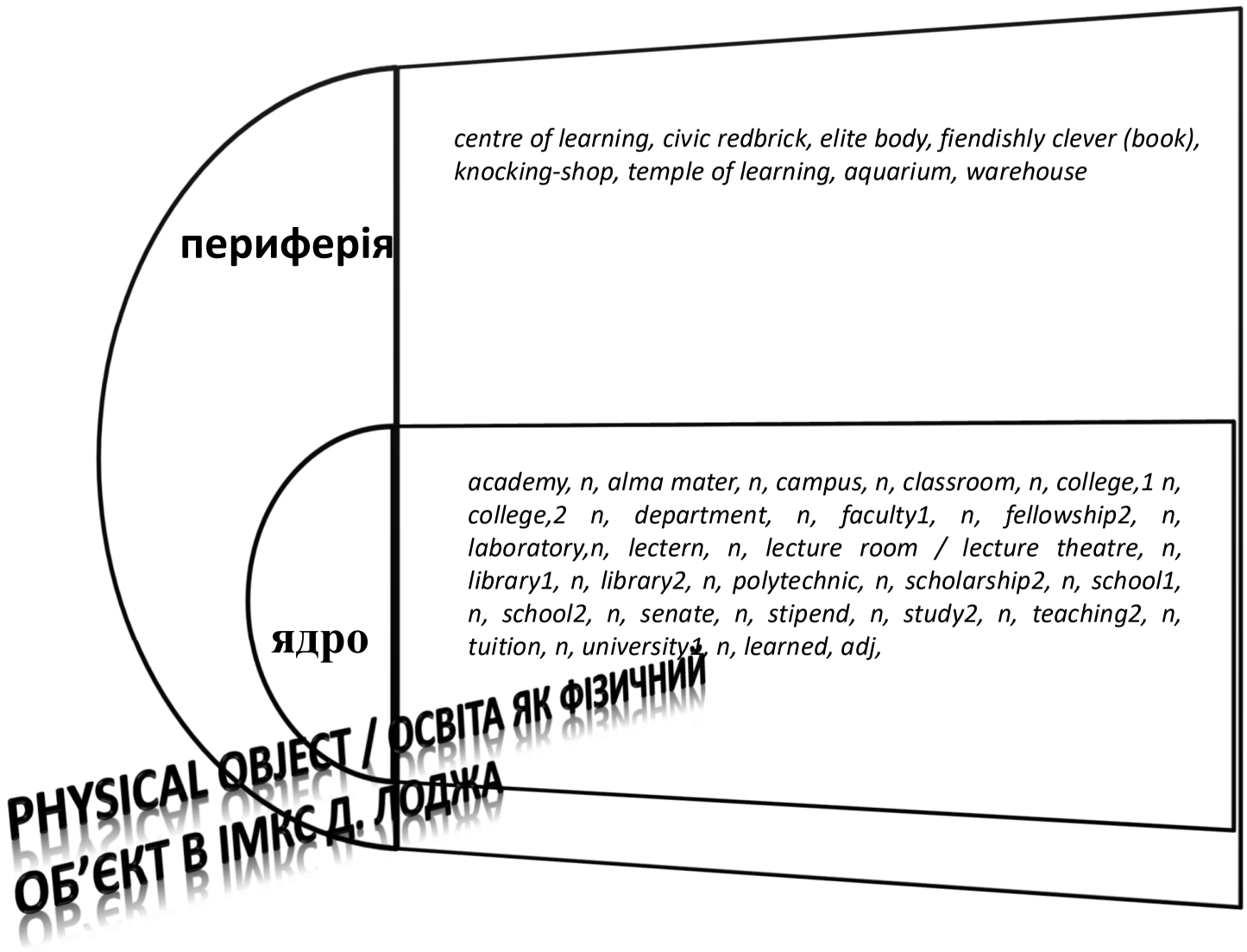


Рис. Ж.7. Польова модель концептополя «Освіта як фізичний об'єкт» в ІМКС Девіда Лоджа

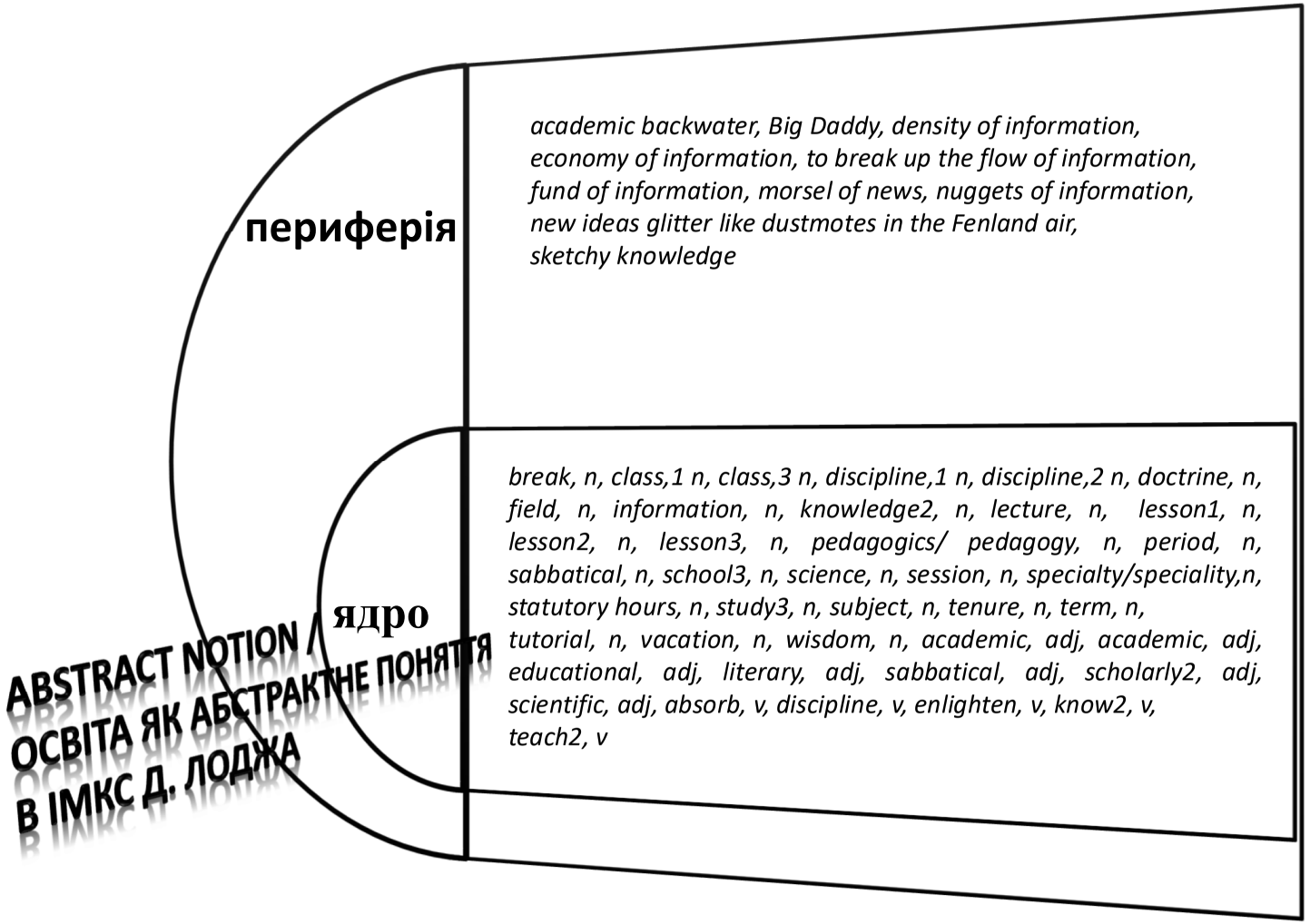


Рис. Ж.8. Польова модель концептополя «Освіта як абстрактне поняття» в ІМКС Девіда Лоджа

Додаток К

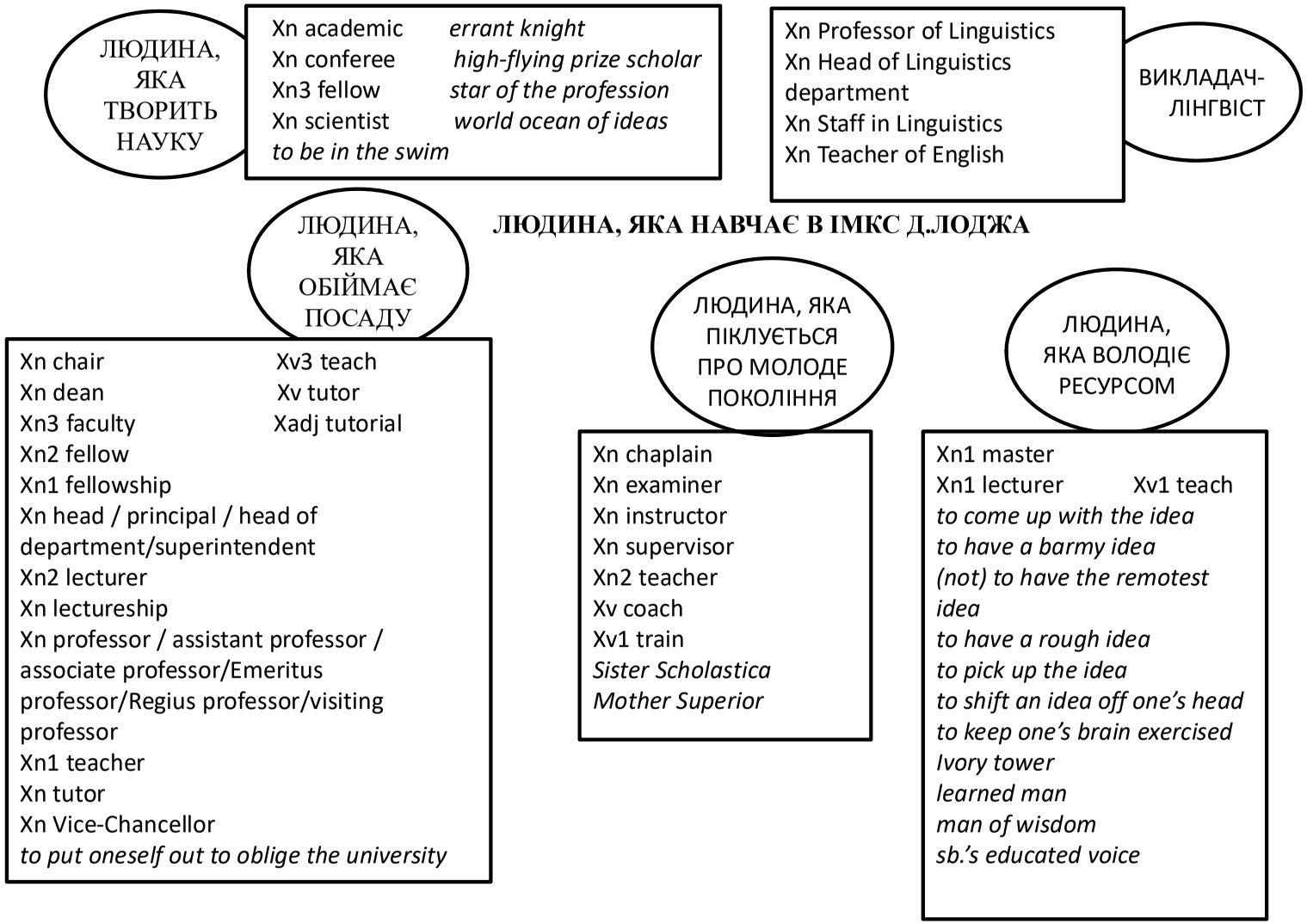


Рис. К.1. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина, яка навчає» в ІМКС Девіда Лоджа

ЛЮДИНА ЯКА НАВЧАЄТЬСЯ В ІМКС Д. ЛОДЖА

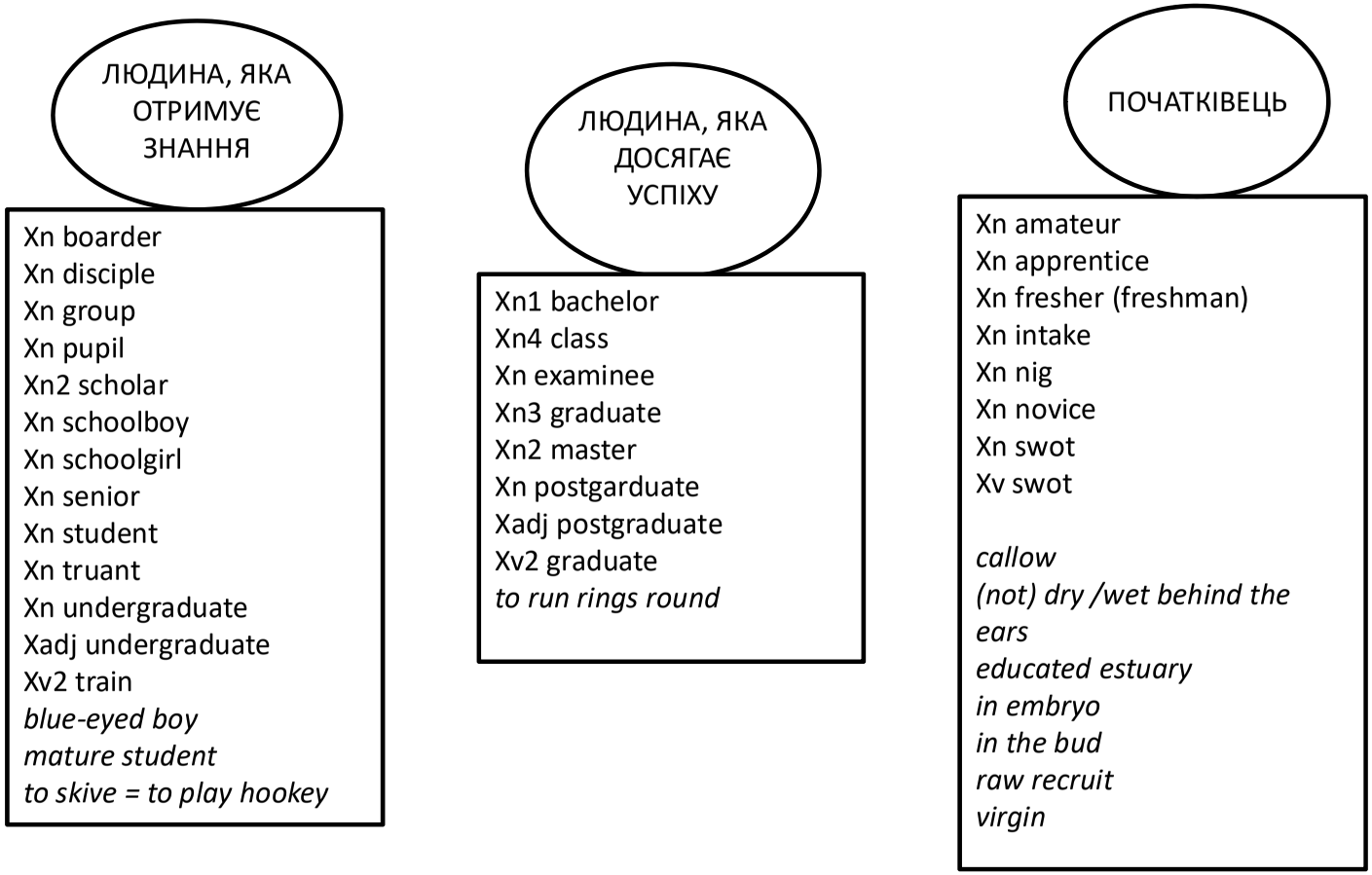


Рис. К.2. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина, яка навчається» в ІМКС Девіда Лоджа

ЛЮДИНА З ПЕВНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ В ІМКС Д.ЛОДЖА

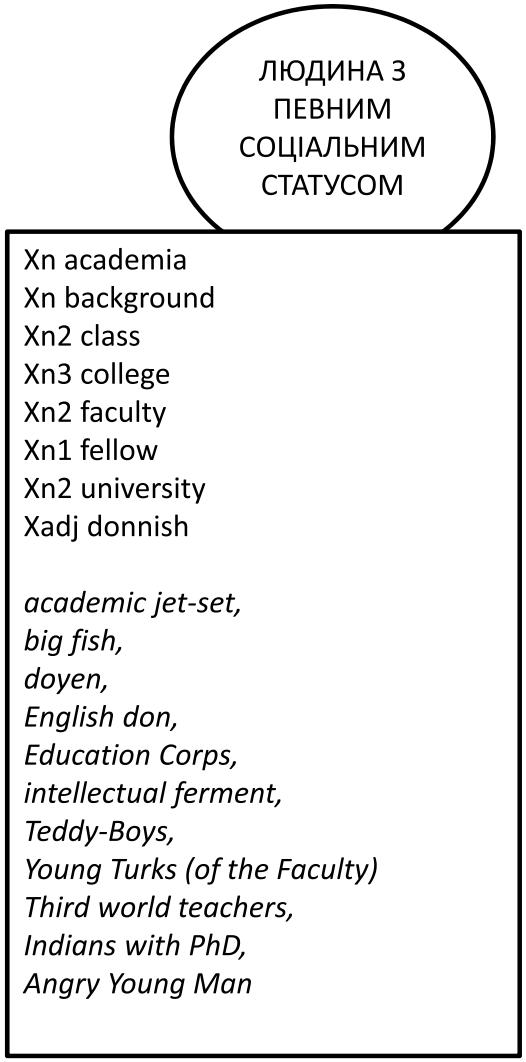


Рис. К.3. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина з певним соціальним статусом» в ІМКС Девіда Лоджа

ЛЮДИНА – НОСІЙ ЗНАНЬ В ІМКС Д. ЛОДЖА

ЛЮДИНА, ЯКА ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ

Xn intellectual refined, adj
Xn savant well-informed, adj
Xn1 scholar well-read, adj
Xadj educated
Xadj informed
Xadj learned
Xadj ripe
Xadj1 scholarly
Xadj wise
to have one's head screwed on,
to have a mental picture of something,
highbrow,
to make head or tail of something,
mine of information,
to pit your wits against,
to observe mentally,
quick wits

ЛЮДИНА, ЯКА НЕ ВОЛОДІЄ ЗНАННЯМИ

Xn dunce
Xn illiterate
Xn stupid
Xadj ignorant
Xadj stupid

absent-minded,
completely solid between ears,
to get rape on brain,
off one's trolley,
pig-headed,
silly in the head,
soft-headed

Рис. К.4. Номінативне поле мікроконцептополя «Людина – носій знань» в ІМКС Девіда Лоджа

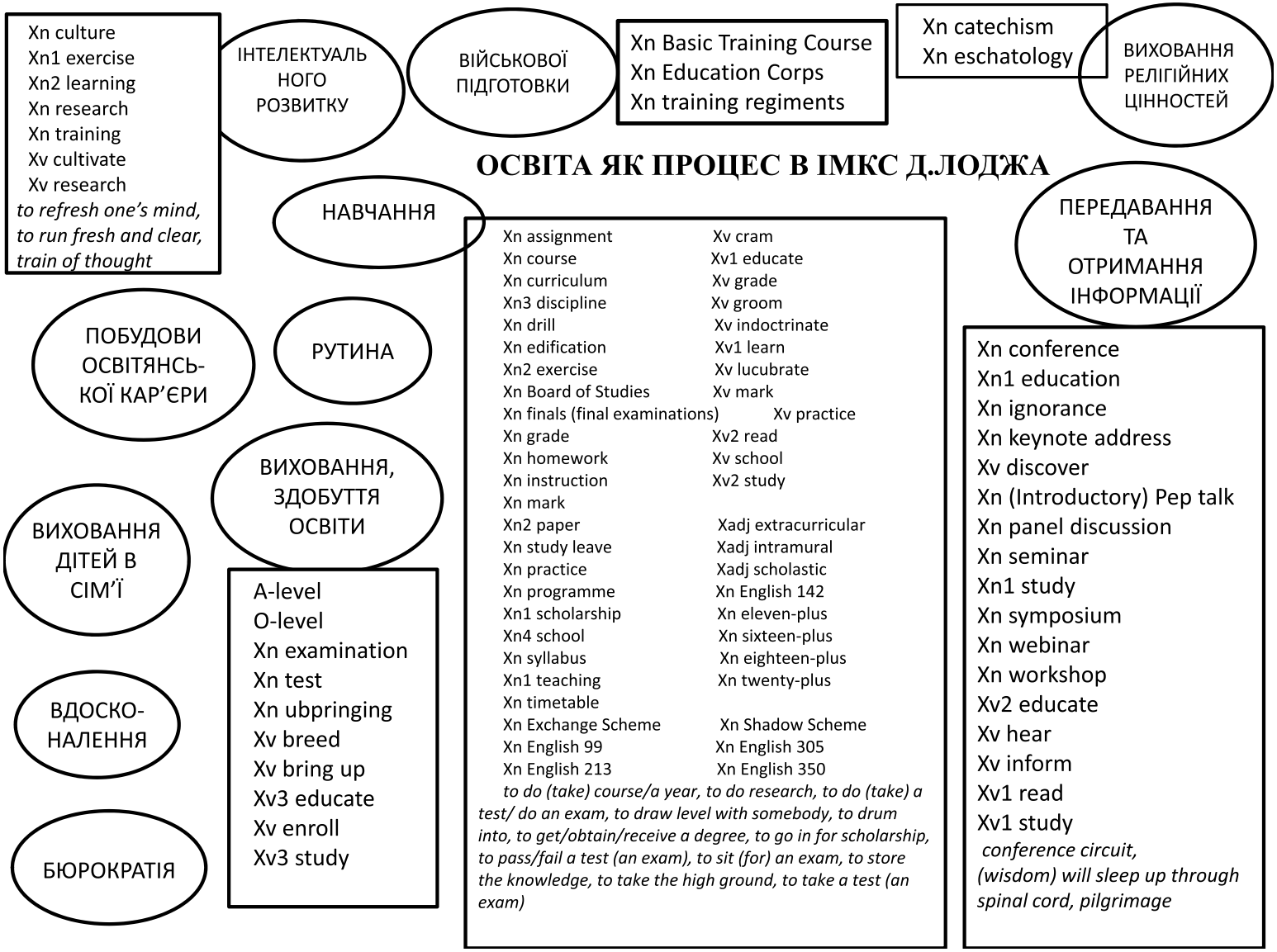


Рис. К.5. Номінативне поле концептополя «Освіта як процес» в ІМКС Девіда Лоджа

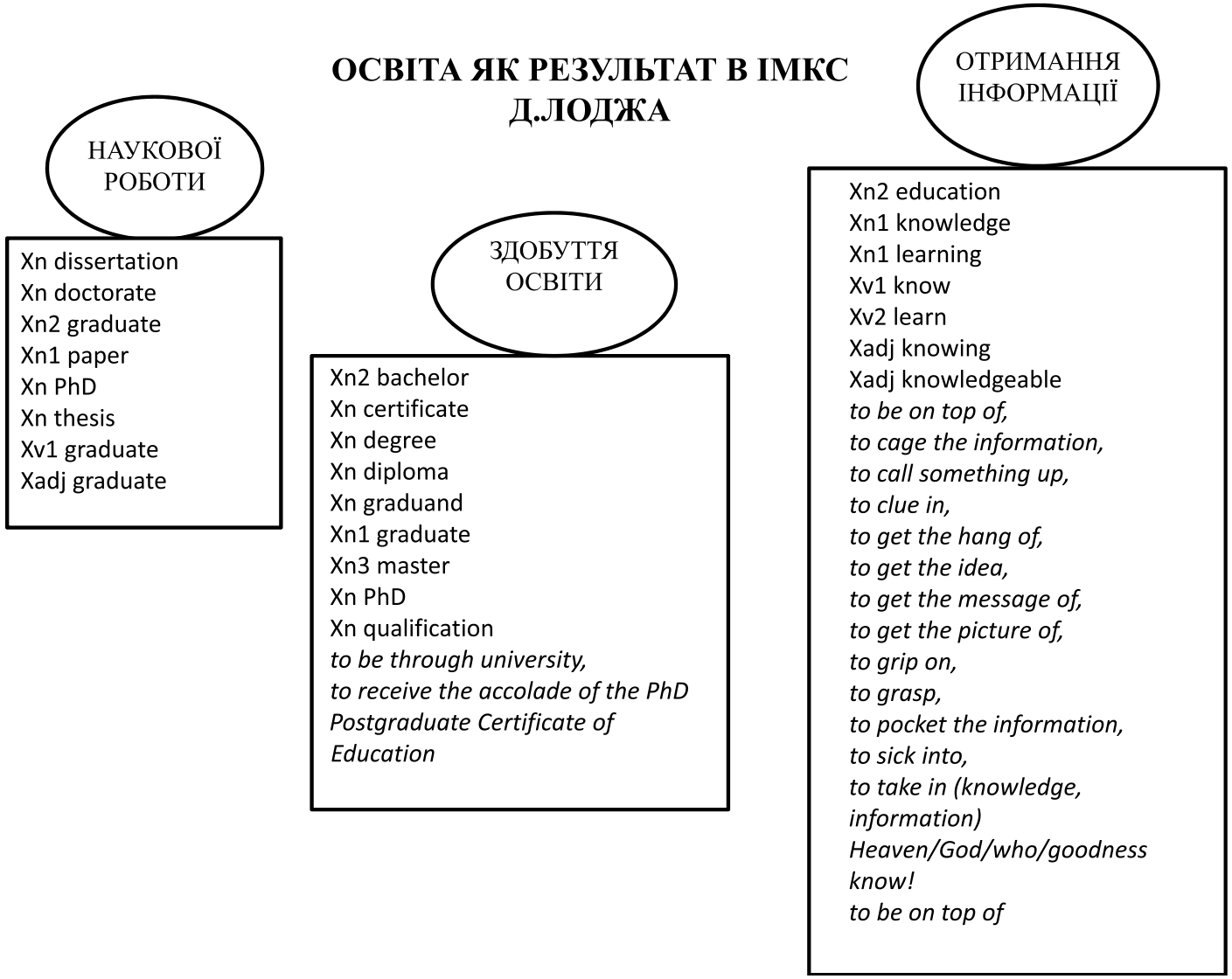


Рис. К.6. Номінативне поле концептополя «Освіта як результат» в ІМКС Девіда Лоджа

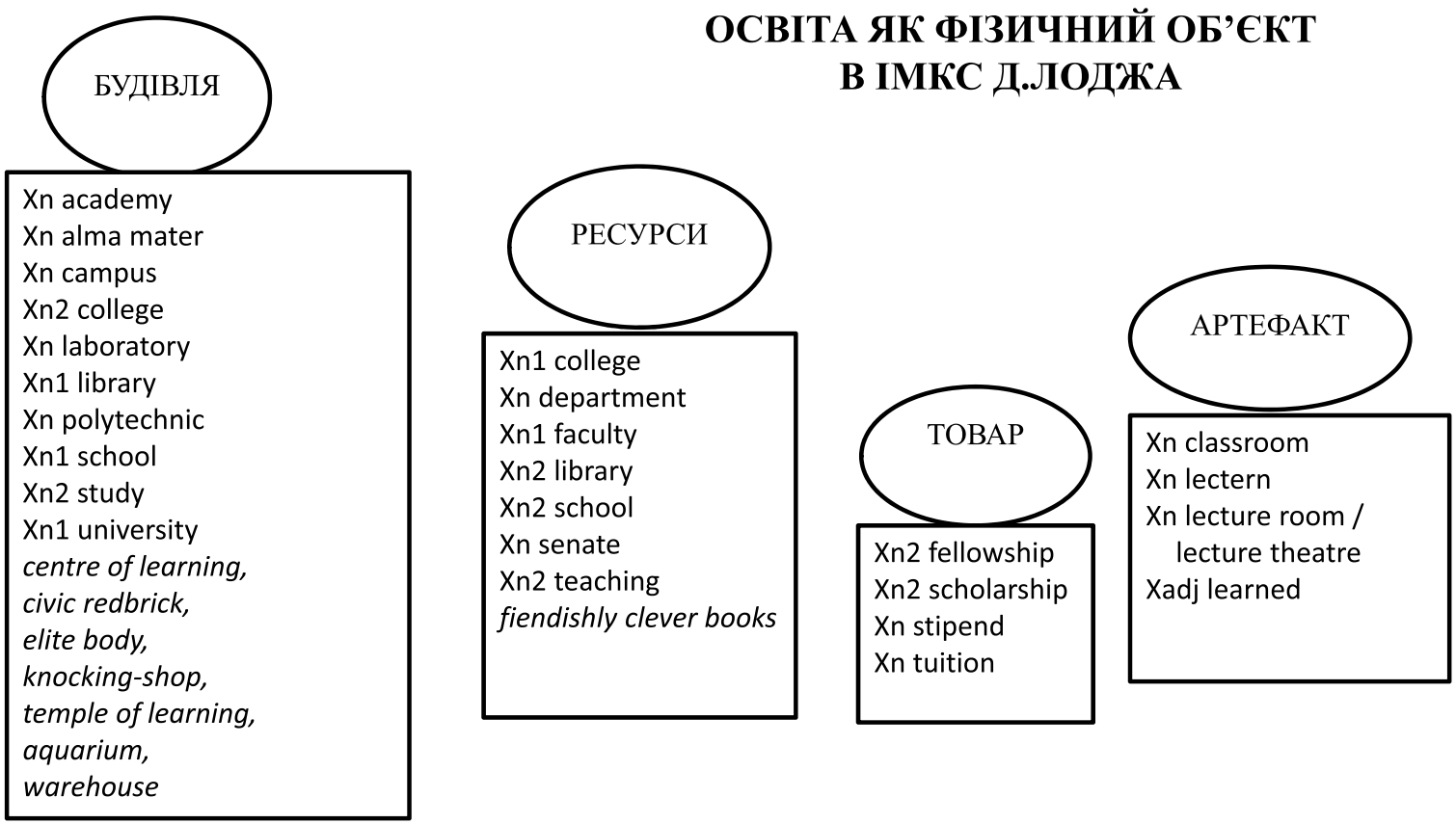


Рис. К.7. Номінативне поле концептополя «Освіта як фізичний об'єкт» в ІМКС Девіда Лоджа

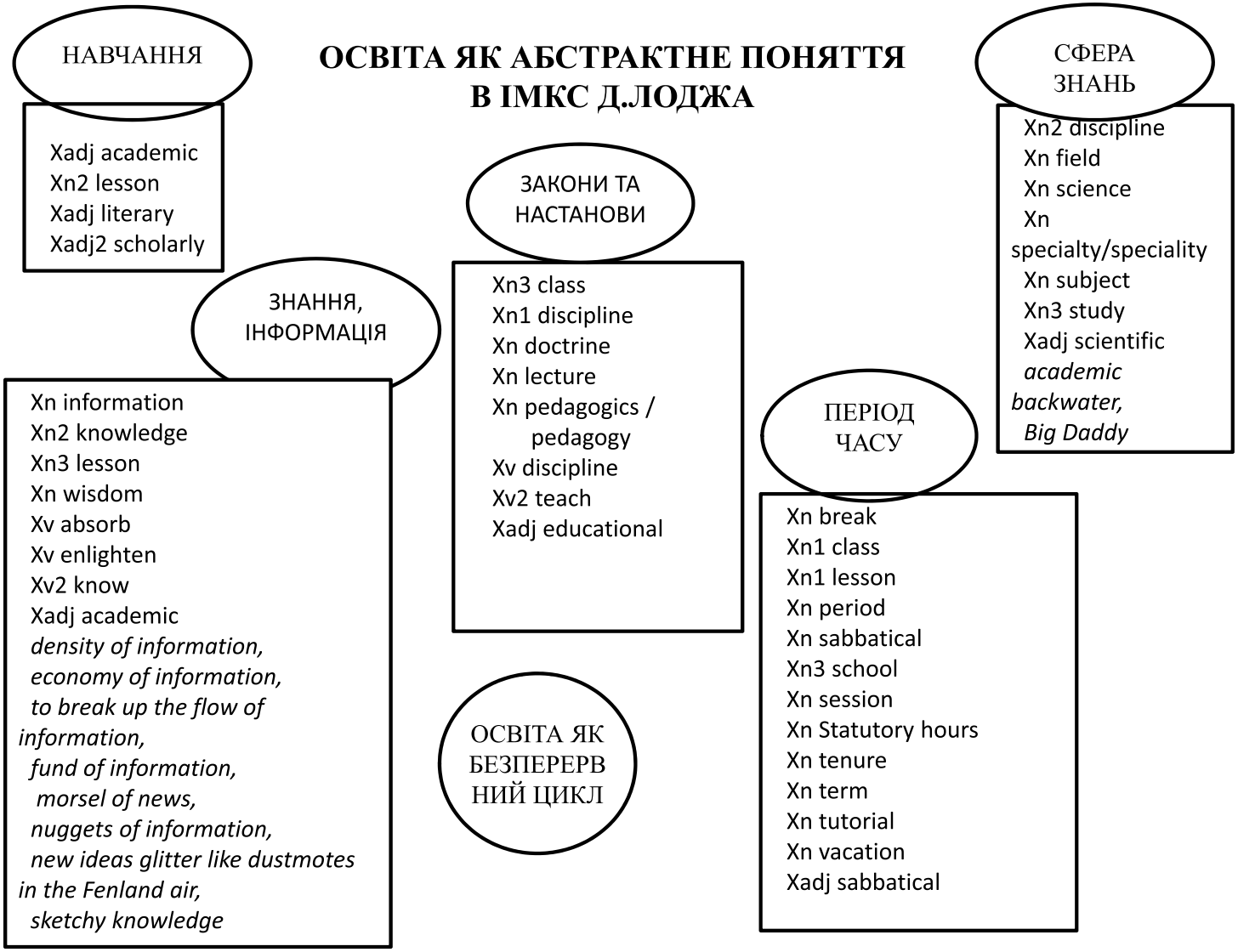


Рис. К.8. Номінативне поле концептополя «Освіта як абстрактне поняття» в ІМКС Девіда Лоджа

Додаток Л

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Боднар І. М. Асоціативно-семантичні характеристики англійських прикметників на позначення інтелектуальності. *Мова і культура*. Вип. 10. Т. VI (106). Київ: Видавн. Дім Дмитра Бураго, 2008. С. 5–9.

2. Боднар І. М. Концепт ОСВІТА у творах Девіда Лоджа. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство.* Луцьк, 2010. № 8. С. 66–70.

3. Боднар І. М. Концепт ОСВІТА як фрагмент мовної картини світу носіїв англійської мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки.* Луцьк, 2015. № 4 (305). С. 15–20.

4. Боднар І. М. Лексико-семантичні категорії процесу навчання у лінгвокогнітивному світосприйнятті Девіда Лоджа. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Філологічні науки.* Кам'янець-Подільськ: Аксіома, 2013. Вип. 32. С. 52–55.

5. Боднар І. М. Об'єкт та суб'єкт дидактичного процесу: семантико-когнітивний аспект. *Мовні і концептуальні картини світу*: наук. видання / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2013. Вип. 43. Ч. 1. С. 119–125.

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. Bodnar I. The Frame 'A Learner' in the British Culture and Language. *English Lingua Journal*. Vol. 2. Iss. 1. 2016. June. P. 88–95.

10. Bodnar I. Speaking metaphorically about education. *Acta Philologica : Czasopismo Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa, 2017. № 50. P. 7–14.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

11. Боднар І. М. Вивчення структури лексико-семантичного поля. *Прикладна лінгвістика у XXI столітті: лінгводидактичні та культурологічні стратегії*: пр. міжнар. наук. конф. (м. Львів, 29 січ. – 1 лют. 2003 р.). Львів: Укр. технології. 2003. С. 13–14.

12. Боднар І. М. Концепт «ОСВІТЯНИН» як фрагмент концептосфери ОСВІТА у лінгвокультурі носіїв англійської мови. *Комунікація у сучасному соціумі*: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 8 черв. 2018 р.). Львів, 2018. С. 11–13.

13. Боднар І. М. Метафоризація лексики сфери «Освіта» в англійській мові. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2013 рік.* (Львів, 7–8 лют. 2014 р.). Львів, 2014. С. 11.

14. Боднар І. М. Презентація концепту «Освіта» через артефакти в англійській мові. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2011 рік* (Львів, 30 січ. – 8 лют. 2012 р.). Львів, 2012. С. 10.

15. Боднар І. М. Система маркерів як проблема укладачів та користувачів лексикографічних джерел. *Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізацій них процесів*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.: в 2 ч.

(Тернопіль, 30–31 жовт. 2007 р.). Тернопіль: Економічна думка, 2007. Ч. 1. С. 59–61.

16. Боднар І. М. Способи актуалізації концепту «Освіта» у творах Д. Лоджа. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2010 рік* (Львів, 7–8 лютого 2011 р.). Львів, 2011. С. 18.

17. Боднар І. М. Учасники дидактичного процесу у лінгвокогнітивному аспекті. *Тези звітної наук. конф. проф.-викл. складу ф-ту іноземних мов Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка за 2012 рік* (Львів, 7–8 лют. 2013 р.). Львів, 2013. С. 12.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

18. Боднар І. М. Внесок Девіда Лоджа у розвиток сучасної літератури. *Рівень ефективності та необхідність впливу філологічних наук на розвиток мови та літератури*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 28–29 берез. 2014 р.). Львів: ГО Наук. філол. організація «ЛОГОС», 2014. С. 89–92.

19. Боднар І. М. Словесні характеристики мисленнєвих категорій (на матеріалі англійських прикметників). *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі*: зб. наук. пр. / за ред. В. Т. Сулима, С. Н. Денисенко. Львів: Видавн. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. Ч.1. Лінгвостилістика. Лексична семантика. Фразеологія. С. 13–16.

20. Боднар І. М. Релігійне виховання та військова освіта в концептуальному просторі англійців (на основі творів Девіда Лоджа). *І Таврійські філологічні читання*: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 27–28 лют., 2015 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 179–181.

21. Shupyana-Bodnar I. Lexical-Semantic Characteristics of Adjectives Denoting Intellectual Activity. *TEFL Innovations and Challenges* : materials of the 8-th National TESOL-Ukraine Conference. (Khmelnytskyi, 23–25 January, 2003). Хмельницький : ТУП, 2003. С. 155–157.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: дослідження та викладання», Кіровоград, 27-28 березня 2008 р. (форма участі – очна).

2. XVI Міжнародна наукова конференція «Мова і культура» ім. проф. Сергія Бураго. Київ, 26-27 червня 2007 р. (форма участі – очна).

3. IV Міжнародна наукова конференція «Пріоритети германського і романського мовознавства». Луцьк, 3-6 червня 2010 р. (форма участі – очна).

4. Звітна наукова конференція професорсько-викладацького складу факультету іноземних мов Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка. Лютий 2011 р. (форма участі – очна).

5. Міжнародна наукова конференція «Мови та літератури в глобалізованому світі: взаємодія та самобутність». Київ, 18 жовтня 2012 р. (форма участі – очна).

6. Звітна наукова конференція професорсько-викладацького складу факультету іноземних мов Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка. Лютий 2012 р. (форма участі – очна).

7. Звітна наукова конференція професорсько-викладацького складу факультету іноземних мов Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка. Лютий 2013 р. (форма участі – очна).

8. 3-я Международная научная конференция «Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами». Белгород, 19-21 березня 2013 р. (форма участі – очна).

9. VII Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми германської філології», присвячена пам’яті професора В. В. Левицького. Чернівці, 7-8 травня 2013 року. (форма участі – очна).

10. Звітна наукова конференція професорсько-викладацького складу факультету іноземних мов Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка. Лютий 2014 р. (форма участі – очна).

11. IX Міжнародна наукова конференція «Пріоритети германського і романського мовознавства». Луцьк, 12-14 червня 2015 р. (форма участі – очна).

12. II Міжнародна науково-практична конференція «Комунікація у сучасному соціумі». Львів, 08 червня 2018 р. (форма участі – очна).