

- дический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136.
3. Селиванова Е. А. Ономаσιологическая связность как фактор концептуализации художественного текста / Е. А. Селиванова // Уч. зап. Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – Симферополь, 2006. – Т. 19 (58). – С. 242–246. – (Серия „Филология”).
  4. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В.Н. Телия // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 26–51.
  5. Bierce A. Fantastic Fables [Electronic resource] / A. Bierce. – 2007. – Access : <http://www.analitica.com/bitblioteca/bierce/fables.asp>.
  6. Thurber J. Fables for Our Time and Famous Poems / J. Thurber. – NY : Harper & Row Publishers, 2008. – 128 p.

**Глона Дулена  
(Чернівці)**

## **МЕТАФОРА В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

*Досліджується функціонування метафоричних концептуальних систем у педагогічному дискурсі на матеріалі сучасної німецької мови. Увага акцентована на визначенні базових метафоричних концептів німецькомовного педагогічного дискурсу. Виділено і систематизовано функціональні типи метафоричних переносів.*

**Ключові слова:** метафори, педагогічний дискурс, когнітивна лінгвістика, концепт, концептуальна метафора.

*Исследуется функционирование метафорических концептуальных систем в педагогическом дискурсе на материале современного немецкого языка. Внимание акцентировано на определении базовых метафорических концептов немецкоязычного педагогического дискурса, выделены и систематизированы функциональные типы метафорических переносов.*

**Ключевые слова:** метафоры, педагогический дискурс, когнитивная лингвистика, концепт, концептуальная метафора.

*The article studies the functioning of metaphorical conceptual systems in the pedagogical discourse on the material of modern German language. Attention is accentuated on the definition of the basic metaphorical concepts of German academic discourse. The functional types of metaphorical transfers have been identified and systematized.*

**Key words:** metaphors, pedagogical diskurs, cognitive linguistics, concept, conceptual metaphor.

Тенденція до мовної економії веде до посиленого використання мовних засобів, які не тільки лаконічно виражають сенс висловлювання, але й виконують експресивну функцію. До таких мовних засобів можна віднести метафору. Вдало підібрана метафора зменшує кількість слів, потрібних для пояснення певного явища, і заощаджує час, необхідний для прочитання наукової статті.

Сьогодні контекст метафор виходить далеко за межі вивчення мови художнього твору. З часу опублікування Дж. Лакоффом та М. Джонсоном їх фундаментального дослідження "Metaphors We Live By", що доводить когнітивний характер метафоротворення, вивчення цього феномену поширилось на усі сфери людської діяльності і стала об'єктом дослідження багатьох дисциплін, включаючи мовознавство, літературознавство, філософію, психологію, культурологію та інші. Розвиток когнітивної теорії метафори представлено в роботах вітчизняних і зарубіжних учених, як Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранів, В.Г. Гак, Ю.Н. Караулів, В.Н. Телія, Г.Н. Складєвська, В.К. Харченко, Дж. Лакофф, М. Джонсон, З. Кевечес, М. Тернер, Е. Маккормак та інших. Спільним для всіх цих праць є твердження про те, що успішність будь-якої комунікації тим вища, чим багатший і ефективніший арсенал мовних засобів здійснення міжособових стосунків між її учасниками. Це стосується особливою мірою процесу виховання і навчання. У сучасному суспільстві змінилися роль і місце освіти в ціннісній системі окремих соціальних груп і осіб, з'явилися нові акценти її змісту. Водночас продовжують існувати традиційні образи, найбільш характерні для педагогічної свідомості, які ми виявляємо через аналіз концептуальної метафори, що репрезентує базові концепти педагогічного дискурсу. Виявлення і аналіз подібних засобів на лексичному рівні сучасної німецької мови належить до недостатньо вивчених проблем будь-якого інституційного дискурсу, у тому числі і педагогічного.

Однією з перших робіт, у яких згадувалася метафора в педагогічних текстах, була монографія І. Шеффлера „Мова виховання” [10]. Проте основною метою книги було дослідження у німецькій мові, і тому метафору автор описує досить скупі. У праці згадано лише найбільш поширені метафори на кшталт культурно-антропологічної метафори *шляху* і *світла*, органологічної метафори *росту*, соціоморфемної метафори *зустрічі* тощо. Більш детально метафора описана на матеріалі англійської мови у праці В. Тейлора „Метафора освіти” [11]. Але згадані вище автори зазначають, що метафора у фахових мовах досліджена слабо. Так, Й. Нідергаузер пояснює такий стан речей як історичним спрямуванням метафоричного аналізу, так і розповсюдженою думкою про те, що фахові мови повинні обходитися без метафор [8, с. 290]. Отже, метафора німецькомовного педагогічного дискурсу не була предметом спеціального дослідження. Все це і зумовило актуальність нашої статті.

Актуальність дослідження полягає ще й у необхідності вивчення метафори не стільки як засобу створення образності в мові і способу прикраси мови, як вона традиційно розглядалася в рамках риторики, поетики, стилістики і теорії літератури, скільки у вивченні метафори в світлі нової наукової парадигми – когнітивної лінгвістики, де вона зв'язується з певними когнітивними структурами і розглядається як один з основних механізмів пізнання світу, віддзеркалення немовної дійсності і особливостей людського інтелекту в одиницях мови і мислення. Актуальність також полягає в розгляді метафори як механізму мислення, що дозволяє представити таку концептуальну область, як область мети, в термінах іншої концептуальної сфери — області джерела метафоричного перенесення.

З огляду на сказане вище, мета нашої статті – визначити роль метафори у німецькомовному педагогічному дискурсі та виділити функціональні типи метафоричних переносів. Матеріалом дослідження слугували академічний словник педагогічних термінів „Beltz Lexikon Pädagogik” за редакцією Г.-Е. Тенорта та Р. Теппельта [3], а також Інтернет-видання фахових журналів з педагогіки, таких як *Zeitschrift für Pädagogik* [13], *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* [12] та *Bildung und Erziehung* [5]. Загальна кількість вписаних та опрацьованих прикладів метафоричного вживання лексики в педагогічному дискурсі та в фаховому словнику складає 1200 лексичних одиниць. Отримані дані свідчать про те, що концептуальна метафора широко використовується в педагогічній публіцистиці і є органічним засобом опису педагогічної дійсності. Це сповна законмірне явище для текстів, що стосуються сфери освіти, адже одна з цілей педагогічного дискурсу – передача досвіду і популяризація наукових знань, що зумовлює використання образності.

Метафора, виникаючи в мові постійно, є незамінним знаряддям мислення та пізнання оточуючого світу, "наймогутнішим засобом формування нових концептів, тобто відображення в мовній формі нового знання про світ – емпіричного, теоретичного або художнього освоєння дійсності. А це означає, що в метафорі простежується саме зародження думки та її втілення у мові" [2, с. 81]. Подібні спостереження ще раз підтверджують той факт, що мова й мислення, будучи двома самостійними сферами, залишаються тісно пов'язаними між собою. Лінгвісти-когнітологи розмежовують власне мовну метафору та метафору концептуальну. Метафора, що існує в мові й мовленні, ґрунтується на концеп-

туальній метафорі як результаті процесу, що розгортається на концептуальному, глибинному мисленнєвому рівні. Концептуальна метафора використовується для вербалізації понять, позначення того, що не мало до неї словесного вираження [1, с. 66–67]. Створюється концептуальна метафора на асоціативно-образній основі та усвідомлюється носіями мови як семантично двопланове утворення: перенесення інформації з однієї області знань (джерела – source domain) в іншу – так звану галузь мети (target domain). Це явище формується не в мові, а у мисленні – людина концептуалізує одну ментальну сутність в термінах іншої, створюючи при цьому новий гносеологічний образ. Шляхом аналізу метафор можна визначити ті аспекти картини світу, що безпосередньо проникають у структуру мовних одиниць.

Метафори дозволяють виявити такі сторони досліджуваних концептів, які відсутні у визначеннях педагогічних словників, але при цьому відображують картину реального функціонування концептів в педагогічній свідомості. Метафори розширюють понятійне значення слів, дають ключ до розуміння досліджуваного явища, структурують педагогічні знання, створюючи цілісну картину світу.

У цій статті ми дотримуємося когнітивної теорії метафори і розглядаємо метафоричний перенос як когнітивну операцію, яка дозволяє за допомогою концептуалізації збагнути певну ділянку дійсності в межах понятійних структур, які початково утворилися на базі досвіду, виведеного в інших галузях знань. Іншими словами, в метафоричному переносі задіяна не ізольована лексична одиниця з прямим номінативним значенням, а цілісна концептуальна структура, оточена когнітивним контекстом, яка активізується у свідомості носія мови. Це означає, що метафора реалізує один і той самий процес – проекцію знань з однієї понятійної області в іншу, і включає до своєї структури сфери-джерела і сфери-цілі метафоричної експансії.

У рамках такого підходу ми розглядаємо функціональні типи метафоричних переносів або „моделі переносу”, під яким ми розуміємо весь комплекс смислових складових метафори в цілому: джерело, ціль і процес переносу характеристик з області джерела на область цілі.

Отриманий нами матеріал дозволяє виділити такі моделі переносу:

1. Модель „людина” → „людина”. Тут вживаються лексеми, які позначають ознаку особи, наділеної певними рисами характе-

ру, поведінки, ставлення до людей, соціального становища тощо, які переносяться на об'єкт (іншу людину). Так, у німецькому педагогічному дискурсі поширене метафоричне позначення вихователя як садівника, який доглядає за своєю рослиною (метафоричне позначення учня), як-от:

*Erziehung*: Als Metapher dazu hat sich u.a. das Bild vom Erzieher als Gärtner eingebürgert, der entweder an seinen Pflänzlein richtunggebend herumschneidet oder sie aber nur behütend begießt und pflegt [3, с. 204].

Досить частотними є також метафоричні позначення вчителів як архітекторів, наприклад: *Der Lehrer ist der Architekt, der den Plan auf der Basis dessen entwickelt, was der Bauherr haben möchte. Der Schüler hat die Möglichkeit an diesem Werk mitzubauen*; або будівельників, як-от: *Der Lehrer ist der Meister auf der Baustelle und die Schüler sind die Bauarbeiter. Der Lehrer kann aktiv mitarbeiten oder passiv von außen steuern. Er stellt die Werkzeuge dazu zur Verfügung*.

Іншим прикладом є насмішкувато-іронічне, дещо зневажливе позначення окремих вчителів *Mikätzchen* або *Mikater*, яке походить від прізвища колишнього міністра освіти землі Північний Рейн – Вестфалія Пауля Міката. Поява такого позначення пов'язана з високою народжуваністю дітей наприкінці 1950-х років і нестачею вчителів у школах. П. Мікат запропонував дозволити викладати в школах усім, хто отримав атестат про середню освіту і планував навчатися на педагогічних спеціальностях, пор.:

*Mikätzchen*: spöttisch-ironische, aber auch herabsetzende Bezeichnung für eine spezifische Lehrergruppe innerhalb einer Lehrergeration [3, с. 506].

2. Модель „людина” → „предмет”. У цій моделі фізичні або психічні якості людини порівнюються з неживим предметом, який виконує роль символу. Так, поширеною у німецькому педагогічному дискурсі є метафора „вчитель як корабель”, пор.: *Der Lehrer ist ein Schiff, das die Schüler zum Meer der Wissenschaften trägt, bis sie selbst seetüchtig sind*. При цьому сам процес навчання уподібнюється до успішного плавання рікою до моря: *Lernen ist das erfolgreiche Fahren auf einem Gewässer hin zum Meer*.

3. Модель „тварина” → „людина”. Перенесення найменування з тварини на людину є однією з найекспресивніших форм метафори. Зазвичай метою переносу є дискредитація людини, оскільки йдеться переважно про пейоративну (негативну) характеристику людини, як-от:

Проте в німецькомовному педагогічному дискурсі часто трап-

ляються позначення колективу учнів або молоді з позитивною конотацією, наприклад, *перелітні птахи* (нім. Wandervögel) як найменування різних німецьких культурно-освітніх і туристичних молодіжних груп і клубів:

*Wandervogel*: entstand als eine der ersten Organisationen der Jugendbewegung. Ziele: Förderung des Jugendwanderns und naturgemäßer, alternativer Lebensformen [3, с. 763].

4. Модель „фізичне явище” → „психічне явище”. Типовими у цій групі є термінологізовані слова і вирази з конотативним значенням, здатні емко і стисло передавати необхідну інформацію, наприклад, *клімат* у значенні „стосунки між людьми, між педагогами і учнями, внутрішньосімейні відносини”, як-от:

*Familienklima*: Das Familienklima charakterisiert die Qualität innerfamiliärer Beziehungen, Orientierungen und Kontrollprozesse auf der Ebene der gesamten Familie (zumeist haushaltsbezogen) [3, с. 244].

*Unterrichtsklima*: Das Unterrichtsklima ist ein Konzept zur ganzheitlichen Beschreibung der Stimmungen, Befindlichkeiten, Affektionen, sozialen Bezüge und Spannungen in einer Schulklasse, was für die alltägliche Gestaltung des Unterrichts von großer Bedeutung ist [3, с. 738].

Основним значенням нім. *das Klima* є „типова для певної області річна зміна погоди; співвідношення між температурою і вологістю повітря у закритому приміщенні” [4, с. 846]. Символом переносу у складних словах *Familienklima*, *Unterrichtsklima* є „атмосфера, відносини“.

Аналіз науково-публіцистичних контекстів вживання метафор у сучасному публіцистичному дискурсі дозволяє виділити найбільш частотні метафоричні моделі, а саме:

– навчання як рух і подорож, що підтверджується такими лексемами і сполученнями у педагогічному дискурсі: *vorwärts kommen*, *Fortschritte machen*, *Rechenwege*, *Umwege*, *Lernhindernisse*, *auf dem Holzweg sein*, *stecken bleiben*, *sich im Kreis drehen*, *in die Irre führen*, *etwas anschieben*, *Stillstand*, *ein Ziel verfolgen*, *jemanden abholen*, *Lernfortschritt* та іншими. В основі цієї метафоричної моделі лежить універсальна схема „старт – дорога / рух – ціль”, яку встановили ще Дж. Лакофф і М. Джонсон [7, с. 275]. При цьому урок чи заняття порівнюється з мандрівкою стежкою знань, як-от: *Der Einstieg war ein doppelter Einstieg. Da muss man den richtigen Tipp geben, wie es weitergeht. Jeder Schüler muss sich auf den Weg machen und das Ergebnis erzielen. Die Stunde musste dann eben auch voran*

*gehen*. Ich wollte *zum Ende kommen*. Ich lasse die Schüler ungerne so lange *rumeiern*, also *ganz weit weg* zu diskutieren von etwas, was *nirgendwo hin führt*. Сам процес навчання описується як подорож, а вчитель виступає у цій метафоричній моделі екскурсоводом, який вказує важливі віхи чи станції подорожі, як-от: Der Lehrer kann wie ein *Wanderführer* direktiv sagen, wo es *lang geht* oder es dem Schüler selbst überlassen, wie es *weiter geht*. Der Schüler ist aktiv und *geht* selbst. Der Lehrer kann den Schülern *auf ihrem Weg* Hilfestellung leisten, indem er ihnen *Orientierungsmöglichkeiten* anbietet;

– навчання як завантажування, поглинання і засвоєння, про що свідчать такі лексеми і сполучення у педагогічному дискурсі: *wiedergeben von Informationen, jemandem etwas beibringen, etwas rüberbringen, etwas mitbekommen, etwas haben* („Jetzt hat sie’s!“), *mein Kopf ist leer oder voll, es kann nichts mehr aufgenommen werden, reinstopfen, eintrichtern, etwas aufsaugen, Lerninhalt, etwas vorgesetzt bekommen, etwas verschlingen, wissenshungrig*. В основу цієї метафоричної моделі покладено схему „давати – брати” (пор. [7, с. 271]) і концепт „контейнера” (пор. [6]). При цьому контейнером виступає учень, який сприймає новий навчальний матеріал, як-от: Ich bin manchmal erschrocken, wie wenig sich *in so einem Schülerkopf* in zwei, drei Stunden getan hat. Das sind optimale Bedingungen, das soll alles möglichst *reingehen*. Viele Kollegen, die bisher meinten, dass Lernen in der Form von *Übertragung* von ihrem Wissen *in den Kopf der Schüler* stattfindet, müssen sich sehr stark umstellen. Im Gehirn sind *Inhalte* drin und es hat *Zugänge nach außen*. Wenn man naturwissenschaftlich interessierte Schüler hat, dann *sprudelt es* schon sofort los;

– навчання як процес побудови і конструювання, що передають такі лексеми і сполучення у педагогічному дискурсі: *Wissen aufbauen, einen Grundstein oder ein Fundament legen, solide und tragfähig, Schlüsselbegriffe, Ausgangsbasis, Rahmenbedingungen, erschüttern, zerschlagen, Eselsbrücken bauen*. В основі цієї метафоричної моделі лежить досвід проживання людини в будівлі (хаті, квартирі тощо) (пор. [9, с. 418–445]). Про поширеність цієї метафоричної моделі свідчать такі тексти: Ich finde, dass es dafür geeignet ist, weil die Dinge nicht *aufeinander aufbauen*. Die fachlichen *Grundlagen* dafür müssen gegeben sein, damit der Schüler einen Beruf ergreifen kann, der *auf* den Kenntnissen *aufbaut*. Selbst am Anfang haben wir schon das ganze Erfahrungswissen aller unserer Vorfahren in uns und das ist wieder ein weiterer *Baustein* im gesamten *Gebäude*. Der Lehrer sollte

das *Fundament* der Wissenschaft haben, auf dem er *aufbaut*. Ich versuche Hypothesen *aufzustellen*, aber manchmal habe ich auch nur reine Übungsstunden, um das wieder zu *festigen*.

Підсумки дослідження підтвердили, що інформаційна функція педагогічного дискурсу реалізується не тільки використанням наукової термінології і спеціальної лексики, а й вимагає емоційно-експресивних засобів, у тому числі і метафоричних. Метафоричне зіставлення різних класів предметів і явищ призводить до появи нового сенсу, до пізнання нового в порівнюваних об'єктах, що робить метафору природною і універсальною властивістю мови і мислення.

Перспективним вважаємо дослідження ролі метафори як когнітивного механізму в освітньому дискурсі, що передбачає виявлення психолінгвістичних проблем розуміння метафори учнями, аналіз метафор при вивченні іноземних мов, встановлення принципів ефективного використання педагогічних метафор у навчальному процесі тощо.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Опарина Е.О. Концептуальная метафора / Е.О. Опарина // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 65–77.
2. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Телия. – М. : Наука, 1986. – 142 с.
3. Beltz Lexikon Pädagogik // Hrsg. von H.-E. Tenorth und R. Tippelt. – Weinheim / Basel : Beltz Verlag, 2012. – 786 S.
4. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg. von G.Drosdowski. – 2. Aufl. – Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1989. – 1816 S.
5. Bildung und Erziehung. – Режим доступу : <http://www.digizeitschriften.de/dms/toc>
6. Gropengiesser H. Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens / H. Gropengiesser // Krüger D., Vogt H. Handbuch der Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. – Berlin : Springer, 2007. – S. 105–116.
7. Lakoff G. Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge To Western Thought / G. Lakoff, M. Johnson. – New York : Basic Books, 1999. – 324 p.
8. Niederhauser J. Metaphern in der Wissenschaftssprache als Thema der Linguistik / J. Niederhauser // L. Danneberg, A. Graeser, K. Petrus. Metapher und Innovation. Die Rolle der Metapher im Wandel von Sprache und Wissenschaft. – Bern / Stuttgart / Wien : P. Haupt, 1995. – S. 290–298.
9. Rigotti F. The House as Metaphor / F. Rigotti // Radman Z. (Hrsg.) : From a Metaphorical Point of View. A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor. – Berlin : de Gruyter, 1995. – S. 418–445.
10. Scheffler I. Die Sprache der Erziehung / I. Scheffler. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1971. – 152 S.
11. Taylor W. The Metaphors of Education / W. Taylor. – London : Heinemann, 1983. – 320 с.
12. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – Режим доступу : <http://www.zfe-digital.de>
13. Zeitschrift für Pädagogik. – Режим доступу : <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5945/pdf/>