

*Е.В. Беспалова*

*Самарский государственный университет*

**ГРАНИЦА КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ  
АСПЕКТ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ  
НЕМЕЦКОГО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)**

*E. Bepalova*

*Staatliche Universität Samara*

**GRENZE ALS ASPEKT DER KOGNITIVEN METAPHER  
IM WISSENSCHAFTLICH-PÄDAGOGISCHEN DISKURS**

*Der Artikel widmet sich dem Phänomen der Grenze in der kognitiven Metaphorik der deutschen wissenschaftlichen Texte im Bereich Pädagogik. Es werden verschiedene Aspekte des Phänomens analysiert, insbesondere ihre Rolle bei der Entstehung der Metapher.*

Понятие «граница», рассматриваемое как в структурном аспекте, так и в аспекте семантики, представляется едва ли не самым важным для понимания механизма создания метафорического смысла. Данная точка зрения вполне согласуется с пониманием сути когнитивной метафоры как универсального инструмента концептуализации, как способа «думать об одной области через призму другой» [1, с. 351]. Возникающие таким образом концептуальные или когнитивные метафоры задают аналогии и ассоциации между разными системами понятий и порождают частные метафоры [2, с. 90]. Понятие границы неразрывно связано, на наш взгляд, с процессом формирования когнитивных метафор, поскольку формирование метафорического смысла основано на соположении разных предметных областей. Граница проходит через смысловые состав-

ляющие метафоры, поэтому представляется правомерным считать понятие границы *смыслообразующим аспектом когнитивной метафоры*.

Мы рассматриваем когнитивные метафоры, реализованные с помощью немецких сложных существительных. Понятие границы применимо к характеристике структуры композита, так как метафорический смысл зачастую возникает на основе *нарушения границ семантической сочетаемости компонентов* внутри сложного слова. Метафорический смысл может возникать и при взаимодействии композита с контекстом, в данном случае граница наложения предметных областей проходит по *линии композит – контекст*.

Источником материала данной статьи явились 15 научных работ (монографий и статей немецких педагогов), помещенных на сайте Интернет-справочника „Familienhandbuch“. Материалы статей мы рассматриваем как часть научно-педагогического дискурса. Под дискурсом мы вслед за Н.Д. Арутюновой понимаем «текст, взятый в событийном аспекте»; речь, рассматриваемую как «целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1]. В изложении большинства материалов справочника преобладают *стратегии научного и педагогического дискурсов*: учеными прослеживается история развития теории социализации, излагаются результаты наблюдений за поведением детей в конфликтных ситуациях, комментируются полученные исследовательские результаты изучения проблем развития мозга и их значение для воспитания в семье. В большинстве статей справочника реализуются типичные для педагогического дискурса стратегии объяснения, оценки, содействия [4, с. 204].

В плане описания проанализированного материала интерес представляют следующие вопросы:

1. Какие аспекты понятия «граница» задействуются?
2. Какие предметные области сопоставляются?
3. Какова функция метафорических наименований в текстах научно-педагогического дискурса?

В статьях педагогической проблематики важное место занимают метафоры человеческой жизни, понимаемой как линейный пространственный процесс, путь (жизненный путь). Важные события обозначаются как *Fixpunkte des Lebens* или *Fixpunkte der Identitätsbildung* [V1], для отдельных возрастных групп существует своя «жизненная перспектива» *Lebensperspektive (Kinder-, Erwachsenenperspektive)* [V1]. Тот, кто не задействован в актуальных событиях, находится «на краю, на обочине жизненного пути» – *am Wegesrand des Lebens* [K]. Сравнивая ситуации разных возрастных групп, говорят о «горизонте сопоставления» – *Vergleichshorizont* [Meu]. Каждая личность может устанавливать своеобразные «вехи жизненного пути» – *die Weichen der Lebensführung stellen* [M].

Человек, личность понимается как активный субъект, творец собственной биографии. Он с момента рождения находится в центре своих действий, от него исходит инициатива по изменению своих позиций. Такую трактовку иллюстрируют следующие метафоры: *Ausdehnung der Handelsradien* [V2], *Gesamtkunstwerk Ich*, *Strategierepertoire* [W], *Lebensentwurf, dem geistigen Bauplan folgen*, *Selbstmanagement* [M].

Таким образом, большинство аспектов понятия «граница» задействованы в осмыслении ведущих понятий педагогической науки.

К основным *аспектам* феномена «граница» мы относим обозначение / установление / сохранение границ чего-либо; маркирование пограничных состояний; констатацию нарушения границ, снятие границ. Все названные аспекты отображены в метафорике научно-педагогического дискурса.

Метафоры обозначения границ зачастую являются пространственными. Так, композиты-метафоры с компонентами *Rahmen- / -rahmen: Rahmenbedingungen* [L], *Handlungsrahmen*, *Erziehungsrahmen*, *Aktionsrahmen*, *Entscheidungs-, Beratungsrahmen* [S] репрезентируют более общую метафору «ограниченная область для чего-либо, вместителище», в данном случае, «область действия». Абстрактные понятия, выраженные первыми компонентами, мыслятся вещественными, предметными (онтологическая метафора по

Лакофф, Джонсон). Этимологический словарь Г. Пауля [9, с. 466] трактует *Rahmen* как «*als Stütze dienendes Gestell, Stickrahmen, Einfassung eines Fensters, Bildes*», что определенно указывает на ограничение в пространстве. Словарь отмечает также возможность образного употребления *Rahmen* в значении ограничения. В научно-педагогическом дискурсе прослеживается употребление данного переносного значения в сочетании с терминами педагогики.

Аналогичным образом промежутки времени, когда мозг особенно восприимчив к обучению, называют «окнами развития» *Entwicklungsfenster*, а часы, наиболее подходящие для режимных моментов (сна, кормления) *biologische Zeitfenster* [Т]. Данные метафоры являются, видимо, по способу формирования значения некими аналогами приведенных выше наименований и также могут быть отнесены к онтологическим метафорам.

Метафоры с компонентом *-raum* используются для обозначения места и условий различных видов деятельности (как в термине *Spielraum* «место, помещение для игр»). Однако чаще актуализируется другое значение *Raum* – «простор, свобода действий» (urspr. *das Leere, Unausgefüllte*) [9, с. 469] виды действий / деятельности конкретизируются в первых компонентах композитов: *Spielräume sind Frei-, Bewegungs-, Handlungs-, Erfahrungs-, Lern-, Übungs- und Phantasieräume* [S]. В соответствии с таким переосмыслением метафора *Möglichkeitsraum* означает неограниченный простор возможностей, то есть в данном случае можно говорить о **расширении границ**. Словосочетание *Schon- und Schutzraum Kindheit* может быть переведено как широкие возможности щадить и охранять личность ребенка.

Метафоры границы маркируют возможные переходы от одного душевного состояния к другому: *Gefühlsgrenze, Hemmschwelle, Grenzsituationen* [V1], от одного способа или принципа действий к другому. Говорят о «поведенческой границе» (*Verhaltensgrenze*), «пороге терпимости» (*Toleranzschwelle*) [W]. Случаи нарушения норм поведения в обществе характеризуют как «нарушение границ» – *Grenzverletzungen in einer geordneten Welt* [K].

Композит *Gratwanderung* [D] «путешествие по острому гребню горного хребта» в контексте обозначает период переходного возраста. Являясь частной метафорой более общего понятия «жизненного пути», данное наименование заостряет внимание на важности и опасности этого отрезка жизни.

Метафоры нарушения границ, в большинстве случаев, более экспрессивны. Областью-донором нередко выступает военная терминология. Так увеличение числа случаев применения насилия подростками (нарушение норм жизни социума) именуется *Gewaltexplosion*. Повышение внимания к вопросам образования и разработка новой образовательной политики в Западной Германии после запуска первого советского спутника названо *Bildungsoffensive* [V1] «наступление образования».

В качестве *областей-доноров* могут выступать «природа, окружающий мир», точные науки, театр, искусство, медицина, обозначения общественных институтов.

В качестве области-донора нередко выступает предметная область «природа, окружающий мир». Так отношения в семье и школе обозначаются как «климат» *Familien- und Schulklima* [E; L; V1]. При характеристике процесса становления индивидуальности говорят о «теневых» и «солнечных» сторонах, „*Sonnenseiten*“ und „*Schattenseiten*“ der Individualisierungsprozesse, имея в виду факторы удачи и риска [M]. Явление чрезмерной возбудимости детей метафорически обозначается как «наводнение» *Reizüberflutung* [T].

Областью-донором являются порой точные науки. В таких случаях пытаются привлечь параметры точных дисциплин для характеристики личностных феноменов, например, говорят о «теоремах идентичности» *Identitätstheoreme*, «возрастных переменных» *Altersvariablen*, «схеме протекания жизни» *Lebensverlaufsschema* [V1], *Assimilationsschemata* [S], «резервах одаренности» *Begabungsreserven*, «мыслительной системе координат» *gedankliches Koordinatensystem* [N], *Parallelspiel* [V3], «симметрии ролей» *Rollensymmetrie* [Sch]. Реализация театральных метафор связана с идеей о том, что в разных ситуациях че-

ловек действует в соответствии с определенной ролью. В научно-педагогическом дискурсе понятие *Rolle* имеет статус термина. Первоначально слово *Rolle* означало «свиток», в результате переосмысления в направлении от конкретного к абстрактному сформировалось современное значение [8, с. 691]. Появление значения «роль актера» этимологический словарь Клуге датирует XVI веком и связывает с обычаем актеров на репетициях считать необходимый отрезок текста со свитка, причем остальной текст был не виден. Старое значение актуализируется в современных метафорах в том смысле, что разные роли может играть один и тот же человек, и в том, что роль задает обусловленный ситуацией способ поведения, т. е. ограничивает свободу действий. Современная терминология оперирует довольно большим списком разных «ролей»: *Mutter-, Familien-, Erwerbs-, Berufs-, Status-, Alters-, Geschlechtsrollen*. Присущая человеку способность творчески решать поставленные задачи отражается в метафорах с компонентом *–repertoire: Strategierepertoire, Methodenrepertoire*, налагающих, однако, и некоторые ограничения возможности выбора (только то, что есть в репертуаре).

Затрагивая *функциональный аспект* когнитивных метафор, следует, прежде всего, подчеркнуть их роль в мыслительном процессе и языковом оформлении этого процесса. «Дав толчок развитию мысли, метафора угасает. Она орудие, а не продукт научного поиска... дав толчок семантическому процессу, метафора постепенно стирается и в конце-концов утрачивает образ, на смену которому приходит понятие (значение слова)» [1]. Многие когнитивные метафоры являются терминами (как в примерах с *Rolle*). Наблюдается также употребление базовых терминов в окказиональных метафорических композитах: *Verhalten: Verhaltenssteuerung durch Lernen [V2], beruhigende Verhaltensrituale [W], Verhaltensmarionetten [B]*.

В приведенных примерах прослеживается различная степень экспрессивности. Метафоры иллюстрируют разные видения и трактовки понятия «поведение»: возможность управлять поведе-

нием; цикличность, повторяемость, общеизвестность поведенческих моментов.

Возможны случаи пополнения специальной лексики за счет понятий повседневного обихода. Например, *Umwelt* употребляется в педагогическом дискурсе как термин. В словаре Г. Варига дается определение „Gesamtheit der ein Lebewesen umgebenden anderen Lebewesen, Dingen und Vorgänge, mit denen er in Wechsewirkung steht, Milieu“ [11, с. 3814]. В педагогическом дискурсе эта лексема обозначает, прежде всего, других людей, окружающих индивида, составляющих для него систему отношений. Значение окружающих человека предметов и вещей также присутствует. Так композит *Lernumwelt* [V1] означает все задействованные в обучении межличностные отношения и предметный мир. Под словосочетанием *gezieltes Umweltarrangement* [V1] понимают созданную личностью систему отношений и то, как человек способен организовать пространство вокруг себя. Кроме того, лексема *Umwelt* может обозначать процессы, происходящие в обществе. В словосочетании *die menschliche Umweltkontrollkompetenz* [V2] первый компонент композита актуализирует все приведенные значения.

Метафора согласуется с экспрессивно-эмоциональной функцией практической речи [1]. В метафорических наименованиях часто реализуется функция эксплицитной или опосредованной оценки.

Примером эксплицитной оценки может служить композит *Monster-Kids*.

В метафорах *Patchworkmoral* и „*Moral-Surfen*“ [К] реализованы конверсациональные импликатуры. В первом случае мораль сравнивается с лоскутным одеялом, во втором – с Интернетом, где можно «скользить от страницы к странице». Оба сравнения подразумевают практически бесконечное разнообразие возможных личностных установок, что в вопросах идентичности скорее имеет негативную окраску.

Таким образом, использование понятия границы в метафорических композитах-терминах является средством систематизации, смыслового выделения главного, маркирующим как разделение

феноменов по какому-либо признаку, так и их включение в один класс / разряд / порядок рассмотрения.

Метафоры-компози́ты служат для пополнения терминологической системы, для характеристики / номинации проблемных ситуаций и феноменов, а также для выражения субъективной оценки авторов к ним. Соответственно, меняется и степень экспрессивности метафорических композитов.

Метафоры установления и сохранения границ, обозначения пограничных состояний являются, как правило, метафорами организации пространства. Эдесь задействуются понятия предметных областей – «геометрия», «география», «строительство», «искусство, театр».

Метафоры нарушения границ наиболее экспрессивны. В них присутствует сема движения разной степени интенсивности, актуализируемая за счет называния понятий предметных областей «медицина», «военное дело», «природные катаклизмы».

Являясь универсальным инструментом концептуализации, метафоры границ дают возможность обозначения абстрактных сущностей через связь с понятиями предметных областей, напрямую не связанных с педагогикой, делая язык научного описания более выразительным и ярким.

### Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энцикл., 1990. С. 136 –137.
2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 245 с.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387– 415.
5. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 26 –52.



6. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: сборник обзоров. М., МГУ, 1997. С. 350–355.

7. Павлов В.М. Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования. Л., 1985. 299 с.

8. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23-e erweiterte Auflage. Berlin. New York: Walter de Gruyter, 1999. 921 s.

9. Sweetser E. From Etymology To Pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge. New York. Port Chester. Melbourne. Sydney: Cambridge University Press.

10. Paul H. Deutsches Wörterbuch. 7-e Auflage. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag, 1960. 782 s.

11. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Berlin: Lexikon-Verlag, Gütersloh 1977. 4319 s.

### **Источники фактического материала и принятые сокращения**

1. *Biegert Hans*. Auf das Vorbild kommt es an – Wie Kinder von Vorbildern lernen. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_1527.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1527.html). – В.

2. *Drößler Thomas*. Kids – zwischen Pokemon und Minirock. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_1553.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1553.html). – D.

3. *Einsiedler Wolfgang*. Kleinkindforschung und Kleinkindbetreuung. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_1815.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1815.html). – E.

4. *Keupp Heiner*. Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden – Jugend heute als „Kinder der Freiheit“ oder als „verlorene Generation“. URL: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Jugend.pdf>. – K.

5. *Luef Christina*. Mit den Augen der Kinder – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_1970.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1970.html). – L.

6. *Mansel Jürgen*. Lebensgestaltung im Jugendalter – Möglichkeiten und Grenzen. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_1366.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1366.html). – M.

7. *Mey Günter* Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_940.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html). – **Mey**.

8. *Noack Peter*. Wie lernen Jugendliche Toleranz? URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_940.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html). – **N**.

9. *Schmid Christine*. Der Einfluss von Geschwistern auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_1483.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1483.html). – **Sch**.

10. *Spanhel Dieter*. Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder in einer mediengeprägten Alltagswelt. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_332.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_332.html). – **S**.

11. *Textor Martin R*. Gehirnentwicklung bei Babys und Kleinkindern – Konsequenzen für die Familienerziehung. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_763.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_763.html). – **T**.

12. *Veith Hermann*. Sozialisationsforschung. URL: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Sozialisationsforschung.pdf>. – **V 1**.

13. *Veith Hermann*. Sozialisationstheorie. URL: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Sozialisationstheorie.pdf>. – **V 2**.

14. *Viernickel, Susanne*. Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_878.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_878.html). – **V 3**.

15. *Wertfein Monika*. Emotionale Entwicklung von Anfang an – wie lernen Kinder den kompetenten Umgang mit Gefühlen? URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_2338.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_2338.html). – **W**.