



## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАФОРИЧНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ УТВОРЕНЬ.....	9
1.1 КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА ЯК НАУКА ПРО МОВУ ТА СВІДОМІСТЬ ЛЮДИНИ.....	9
1.2 КОНЦЕПТ ЯК СТРИЖНЕВЕ ПИТАННЯ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ.....	12
1.3 ПІЗНАННЯ СВІДОМОСТІ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ. ВИЗНАЧЕННЯ, ОСМИСЛЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ – ЗМІНИТИ НАЗВУ ВІДПОВІДНО ДО ЗМІСТУ.....	18
1.4 МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАФОРИ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ УТВОРЕНЬ.....	26
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	32
РОЗДІЛ 2. МЕТАФОРИЧНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ УТВОРЕННЯ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКРСІ.....	34
2.1. МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬО-СОЦІААЛЬНОМУ ПРОСТОРІ. СТРУКТУРА, УЧАСНИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	34
2.2 ЕЛЕКТРОННИЙ РЕСУРС TED ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	40
2.3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕТАФОРИЧНІ УТВОРЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИМ РЕФЕРЕНТОМ НАВЧАННЯ.....	13 42
2.3.1 НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ.....	43
2.3.2. НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ.....	46
2.3.3 НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ.....	51
2.3.5 НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО.....	55
2.3.6 НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ.....	57

2.4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕТАФОРИЧНІ УТВОРЕННЯ	13
КОНЦЕПТУАЛЬНИМ РЕФЕРЕНТОМ ВИХОВАННЯ.....	63
2.4.1 ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО.....	63
2.4.2 ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО.....	65
2.4.3 ВИХОВАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ.....	67
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	70
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	72
РЕЗЮМЕ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78

## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства роль та місце освіти набуває нових акцентів. Однак, навіть, сьогодні, через аналіз концептуальних метафор, ми виявляємо, що традиційні моделі виховання та навчання все ще займають чільне місце у свідомості освітян. Окрім цього, аналізуючи когнітивну сторону такого феномену як педагогічний дискурс, ми висвітлюємо базові засади, погляди, правила та стереотипи про цей процес та його учасників.

З огляду на попередній досвід досліджень, можемо стверджувати, що найбільш поширеними метафорами у межах освітньої системи є культурно-антропологічні метафори освіти та шляху, органонологічні метафори росту та соціоморфемні метафори зустрічі [16, с. 37]. Дане питання було досліджено наступними вченими: Дж. Лакоффом, який є основоположником такого поняття як **концептуальна метафора** та зробив перші спроби, пояснити роль та значення концептуальної метафори для розвитку суспільства та передачі інформації – життєвого досвіду [50, с. 26]; В. Карасик, який обґрунтував основні теоретичні засади **когнітології**, науки про свідомість людини; О. Кубрякова – обґрунтувала бінарну сутність поняття **концепт** [15, 91]; З. Попова – виділила складові частини поняття **концепт** [23, с. 35]; М. Кухта – запропонував характерні ознаки **педагогічного дискурсу** та проведено дослідження ієрархічних відносин його учасників.

Проте проблема використання **концептуальної метафори** у сучасному англomовному, як і в будь-якому іншому спеціальному педагогічному дискурсі, є досить об'ємною та недостатньо досліджуваною, що і зумовлює актуальність нашої наукової роботи.

**Актуальність дослідження** полягає не лише у більш деталізованому огляді метафори як стилістичного засобу, що допомагає урізноманітнити мову та надати їй нових відтінків, а й для того, щоб розглянути концептуальну метафору як спосіб пізнання свідомості індивіда, тобто розглянути феномен педагогічний дискурс через призму когнітології, що є відносно молодою наукою. Тут лексичні

засоби вираження метафор будуть пов'язуватися із механізмом мислення, асоціацій та застосуванням попереднього досвіду, а такі поняття як навчання, освіта, вчитель та учень будуть переосмислюватися та набувати нових відтінків в термінах інших концептуальних одиниць.

**Об'єктом** досліджень є метафоричні утворення сучасного англомовного педагогічного дискурсу.

**Предметом** дослідження є лексичні засоби актуалізації концептуальних метафор сучасного англомовного педагогічного дискурсу.

**Мета** дослідження полягає у визначенні концептуальних метафор, що актуалізують уявлення суспільства про освіту і виховання як складників педагогічний дискурс.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних завдань:

- визначити теоретичні засади когнітивної лінгвістики;
- проаналізувати основні підходи до визначення поняття «концепт»;
- науково обґрунтувати найпоширеніші підходи до дослідження концептуальної метафори;
- окреслити поняття педагогічний дискурс та визначити учасників цього процесу;
- виявити корпус лексичного матеріалу, який опредметнює концептуальні метафори у межах педагогічного дискурсу;
- дослідити лексичні засоби, за допомогою яких утворюються концептуальні метафори сучасного англомовного педагогічного дискурсу;
- встановити частотність використання різних груп концептуальних метафор;

**Методи дослідження.** У роботі застосовано теоретичні загальнонаукові методи (узагальнення, класифікація, індукція, дедукція, а також емпірико-теоретичні (аналіз, синтез, порівняння) для огляду стану вивченості проблеми концептуальної метафори у сучасному англомовному педагогічному дискурсі. Концептуальний аналіз, що базується на ключових положеннях когнітивної лінгвістики, уможливив виявлення концептуальних метафор, притаманних

сучасному англomовному педагогічному дискурсу; компонентний аналіз, що допоміг встановити співвідношення між концептуальними одиницями концептуальних метафор; дескриптивний аналіз – для опису утворення концептуальних метафор, пошук спільного концептуального підґрунтя; а також зіставний метод – для проведення порівняльного дослідження про частоту застосування аналізованих концептуальних утворень у сучасному англomовному педагогічному дискурсі.

**Наукова новизна** роботи полягає у тому, що метафора розглядається не лише як мовний стилістичний засіб, а й як і засіб мислення та передачі інформації. У роботі виявлено концептуальні метафори, що розкривають сучасний зміст педагогічного дискурсу та ієрархію відносин учасників цього процесу.

**Теоретичне значення.** Наукова робота робить внесок у розвиток когнітивної лінгвістики, як науки про знання та досвід, що відображаються у свідомості людини. У ході дослідження було визначено нове визначення та класифікацію концептуальних метафор. Результати дослідження стали внеском у вивчення мовної картини світу носіїв англійської мови. Саме цим визначається теоретичне значення роботи.

**Практичне значення** цієї роботи полягає у комплексному дослідженні лексичних, семантичних та когнітивних характеристик концептуальної метафори у сучасному англomовному педагогічному дискурсі. Результати цього дослідження можуть бути використані при розробці комплексних вправ для викладання стилістики чи лексикології англійської мови студентам факультетів іноземних мов. Крім того, результати можуть бути використані у лінгвокраїнознавчих дослідженнях, а також при написанні курсових, дипломних, магістерських робіт із англійської філології.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на XVI міжнародній студентській Інтернет-конференції «МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції у сучасному світі» (4 грудня 2018 р., м. Вінниця), «Концепт як

стрижневе питання когнітивної лінгвістики», Міжнародна конференція «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики» (березень 2019 р., Казахстан), «Концептуальна метафора у сучасному англомовному педагогічному дискурсі», наукова конференція студентів та викладачів «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (26 березня 2019 р., м. Вінниця), «Розуміння ролі вчител та учня за допомогою концептуальної метафори сучасного англомовного педагогічного дискурсу», звітна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень» (17 квітня, 2019 р., м. Вінниця), «Ознаки і стратегії сучасного англомовного педагогічного дискурсу (на матеріалі лекцій інтернет-ресурсу TED)», Всеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (20 листопада, 2019 р., м. Вінниця) «розуміння процесу навчання та виховання за допомогою концептуальних метафор (на матеріалі сучасного англомовного педагогічного дискурсу)».

**Структура магістерської роботи.** Дана робота містить вступ, два розділи з висновками до кожного з них, загальні висновки, та список використаних джерел.

У вступі викладено мету та завдання дослідження, обґрунтовано актуальність вибраної проблематики, висвітлений загальний стан дослідження про досліджуваність такого поняття як концептуальна метафора у межах сучасного англомовного педагогічного дискурсу, окреслено новизну отриманих результатів та запропонованих підходів, визначено теоретичне та практичне значення роботи.

У першому розділі розглядаються основні підходи до визначення поняття концепт та методи його дослідження, аналізуються найпоширеніші підходи у дослідженні концептуальної метафори у мовознавстві, визначається поняття педагогічний дискурс та його роль у сучасному суспільстві.

Другий розділ присвячено виявленню, характеристиці та класифікації концептів та, як наслідок, концептуальних метафор, що висвітлюють реальний стан сучасного англomовного педагогічного дискурсу.

У загальних висновках підводяться підсумки проведеного дослідження.



## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАФОРИЧНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ УТВОРЕНЬ

У першому розділі ми теоретично обґрунтовуємо основні засади нашого наукового дослідження. Ми систематизуємо та аналізуємо інформацію про теорію концептуальної метафори, її складову частину – концепт. На основі проаналізованих підходів різних науковців, що по різному трактують та визначають поняття концептів та концептуальних метафор, ми окреслюємо основні етапи при вивченні концептуальні метафоричні утворення сучасного англomовного педагогічного дискурсу.

### 1.1 Когнітивна лінгвістика як наука про мову та свідомість людини

Не зважаючи на те, що мовознавство як наука існує вже приблизно дві тисячі років, найінтенсивніший її розвиток припадає на ХХ століття, адже саме у цей період активно змінюються наукові погляди на таке явище як «мова». Однак, така швидкій зміні наукових парадигм (наприклад спершу генетична згодом таксономічна та комунікативно-функціональна) не заважає розвитку мовознавства, а навпаки – нові парадигми накладаються на старі, співіснуючи у такий спосіб та даючи розвиток новим ідеям та поглядам [69].

Особливістю сучасної лінгвістики є вивчення антропоцентричних аспектів мовних явищ, що дають підстави досліджувати мову у нерозривному зв'язку зі свідомістю, пізнанням, мисленням та світосприйняттям однієї людини чи групи людей. Суб'єктом або ж центром дослідження є мовна особистість, яка володіє власною мовною категоризацією знань [15, с. 91]. На даний момент течії та напрями сучасного мовознавства тісно пов'язані між собою, саме тому мовознавці розглядають мову як явище суспільне, історичне та культурологічне, тобто зараз відбувається гуманізація мовознавства. На базі даних поглядів і виникає новий напрям у мовознавстві – **когнітивна лінгвістика**. Назва даного напрямку вперше згадується у статті американського мовознавця Дж. Лакоффа. Проте деякі вчені стверджують, що виникнення когнітивної лінгвістики варто пов'язати із симпозіумом у Дуйсбурському університеті у 1989 році,

організованим Р.Дірвеном. Тут вперше були обґрунтовані теоретичні засади когнітивних механізмів мови та прокоментовано, як мовні явища вивчаються за рахунок свідомості [69].

Мовознавець М. П. Кочерган стверджує, що **когнітивна лінгвістика** – це частина когнітології, яка займається ментальними процесами, що відбуваються у свідомості індивіда при сприйнятті, осмисленні та пізнанні реальності, а також досліджує, як реалізуються та репрезентуються ці процеси. Власне **когнітологія** досліджує процеси у свідомості людини, що сприяють оперативному мисленню та пізнанню навколишньої дійсності. Об'єктами дослідження когнітології є моделі свідомості, що відповідають за процеси пізнання, набуття, переробку, зберігання, використання, передачу людиною інформації, тобто знання, їх опрацювання, аналіз, прийняття рішень, розуміння мови, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, аргументування та з інші види пізнавальної діяльності [14, с. 25].

Дослідник Ю. Степанов зазначає, що когнітивна лінгвістика відрізняється від інших наук когнітології предметом дослідження і дає їй наступне визначення – напрям мовознавства, у якому існування та використання мови, розглядається як один із видів пізнавальної діяльності, а сама мова розглядається як так званий когнітивний механізм, що є частиною людської свідомості. [28, с. 45]

Відрізняється когнітивна лінгвістика і методами досліджень. Річ у тім, що не існує одностайної думки з приводу методу когнітивної лінгвістики. І саме відсутність методу ставить під питання існування когнітивної лінгвістики як окремої парадигми у мовознавстві. Хоча професор О. С. Курбькова стверджує, що «метод когнітивної науки полягає передусім у спробі поєднати дані різних наук, гармонізувати їх, і знайти смисл у їх кореляціях та співвідношеннях». Тобто дана наука розглядає когнітивні процеси та досліджує ментальні репрезентації даних процесів у свідомості людини на основі власне лінгвістичних методів аналізу, з подальшою когнітивної інтерпретацією [15, с. 91].

Інформація та її обробка, система знань та її мовна репрезентація у свідомості людини є ключовими поняттями когнітивної лінгвістики. Як і всі науки, що входять до складу когнітології, когнітивна лінгвістика займається питанням організації людської свідомості, питанням пізнання світу, створенням ментальних просторів та накопиченням відомостей про світ, що в подальшому перетворюються у знання [8, с. 89].

На відмінну від інших напрямків когнітології, когнітивна лінгвістика, у свою чергу, займається дослідженням того, як поєднуються в єдине ціле знання із мовними формами. На підтвердження даного аргументу можна навести приклад. Мова є надзвичайно важливим та складним явищем, адже тут когнітивні та мовні структури існують у певних співвідношеннях: з одного боку – це об'єктивізація розумової діяльності, а з іншого – це вивчення мови і, як наслідок, пізнання світу. Тому предметом досліджень у галузі когнітивної лінгвістики можна назвати проблеми ролі мови у процесах пізнання навколишнього світу, процес формування понять на базі зібраної інформації, що закріплюються мовними символами, і, звісно ж, проблеми кореляції концептів на мовній карті світу [8, с. 94]. Виходячи із предмету дослідження, можна визначити найбільш досліджуване та суперечливе поняття сучасної когнітивної лінгвістики – поняття концепту, що буде розглядатися у наступному пункті теоретичного розділу.

Отже, когнітивна лінгвістика – це відносно молода наука, що виникає у наслідок гуманізації мовознавства, тобто мова розглядається як явище суспільне, історичне та культурологічне.

Вона займається дослідженням закономірностей поєднання мовних форм зі знаннями, тобто дослідженням об'єктивізації розумової діяльності, проте відсутність чітких методів у дослідженнях ставить під сумнів існування когнітивної лінгвістики як окремої науки.

Деякі вчені схиляються до твердження, що у дослідженнях когнітивної лінгвістики поєднуються методи дослідження різних наук, де встановлюється логічність та ефективність їх кореляцій.

## 1.2. Концепт як стрижневе питання когнітивної лінгвістики

Саме ключове поняття *концепту* робить когнітивну лінгвістику не схожою на інші напрями дослідження семантики. З точки зору когнітивної лінгвістики дане поняття не має чіткого визначення, адже його зміст змінюють у відповідності по концепціях різних наукових та дослідницьких лінгвістичних шкіл. Така невизначеність поняття обґрунтовується бінарною сутністю – психічною – ідея чи думка, та мовною сутністю – думка чи ідея, закріплена мовними символами.

О. С. Кубрякова підкреслює бінарність концепту, даючи таке визначення даному поняттю – складова свідомості та інформаційної структури, що репрезентує людський досвід, а також «оперативна одиниця пам'яті всієї картини світу, квант знання» [15, 91].

Професор В. І. Карасик наводить низку підходів до тлумачення поняття *концепт*, що розвивалися у різний час, у різних наукових школах під керівництвом різних дослідників-мовознавців:

- ідея, що включає абстрактні, конкретно-асоціативні й емоційно-оцінювальні ознаки, а також спресовану історію поняття;
- особистісне осмислення, інтерпретація об'єктивного значення і поняття як змістовного мінімуму значення;
- абстрактне наукове поняття, вироблене на базі конкретного життєвого поняття;
- сутність поняття, явища у своїх змістовних формах – в образі, понятті, символі;
- своєрідні культурні гени, що входять до генотипу культури, інтегровані функціонально-системні, багатовимірні ідеалізовані формоутворення, що спираються на понятійний та псевдо-понятійний базис [10, с. 56-69].

Існують інші підходи до визначення та класифікації поняття концепт. Наприклад А. Вержбицька, австралійська вчена, виділяє:

1. **Концепт-мінімум** – неповне значення смислу слова – відомий випадок вживання концепту, однак інші випадки вживання не беруться до уваги. Наприклад, концепт ШЛЯХ: найбільш вживаною словесною реалізацією цього концепту може стати слово «дорога», адже відповідно до тлумачного словника первинне денотативне значення слова «шлях» - це дорога, призначена для їзди чи ходьби.

2. **Концепт-максимум** – всебічне значення смислу слова – усі випадки вживання концепту із енциклопедичною інформацією та професійними знаннями. Розгляньмо приклад того ж концепту ШЛЯХ, проте у більш ширшому значенні. Реалізацією концепту у цьому випадку можуть стати наступні лексичні одиниці: *процес руху, засіб досягнення чогось, або ж орган у вигляді каналу, у якому відбувається якась діяльність організму рослини чи тварини*. І усі ці вираження набувають сенсу у свідомості людини лише за умови володіння певною базою знань та належного хронотопу мовленнєвого акту.

У дослідженні Н.Д. Арутюнової термін «концепт» набуває додаткового статусу, адже тут розширюється предметне поле лінгвістики, що пов'язане із концептом, за рахунок філософських та психологічних взаємодій із даним поняттям.

Із зростанням актуальності проблеми «людина в мові» поняття концепт починає все більше орієнтуватися на внутрішні та зовнішні психічні процеси, що відбувається у свідомості людини, а також на значення мовних утворень та комунікацію за допомогою даних утворень [18, с. 114-122]

Б. Уорф колись припустив, що мова у світі розчленовується на категорії. Саме цю гіпотезу поклали в основу когнітивної теорії категоризації. У даній теорії зазначається, що слова категоризуються у мовній свідомості людини на основі сформованої мовної картини світу. Поглинаючи нову порцію інформації, людина підсвідомо аналізує її за допомогою категорій, які уже існують у її свідомості. Тому з одного боку даний процес виступає як вид пізнання, а з іншого даний процес відбувається вербально за допомогою мовних засобів [21, с. 252].

Когнітивний погляд на дану теорію ґрунтується на твердженні, що людина категоризує, опираючись на досвід та уяву, культуру, особистісне сприйняття, і як наслідок даного процесу категоризації утворюються метонімії, метафори, образи тощо. Тут категорія – це концептуальний клас когнітивної структури, що складається з елементів, об'єднаних тією чи іншою подібністю. Загалом категоризація має на меті пояснення нового за допомогою уже відомого, а також структурування та узагальнення мовної картини світу.

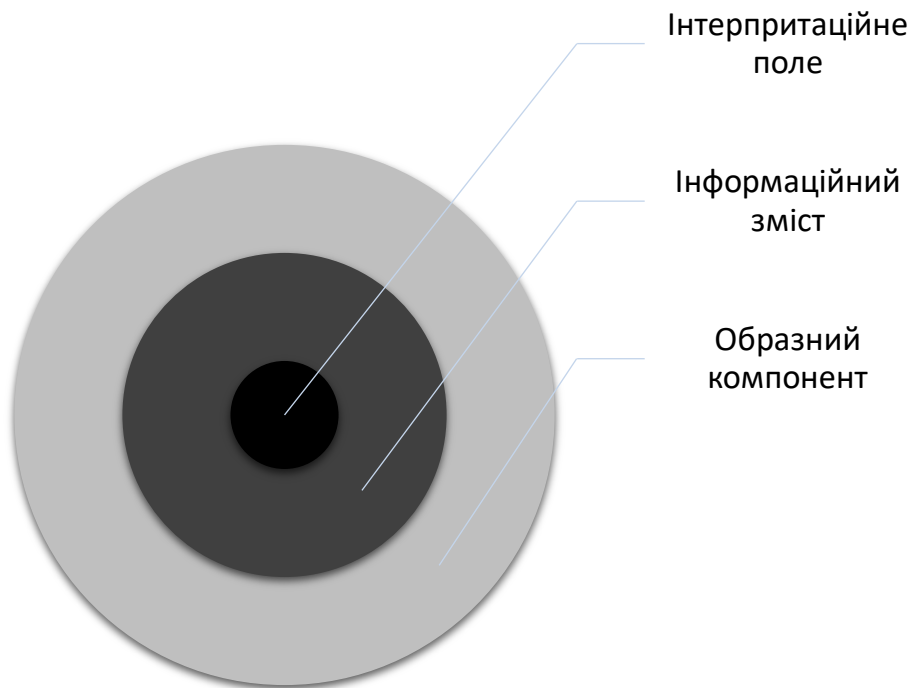
У свою чергу, мовна картина світу – це так звана реалізація та репрезентація життєвого досвіду за допомогою мовних знаків та символів. На основі дослідження мовної картини світу можна визначити когнітивні відмінності та схожості різних народів та груп людей, що згодом слугують для уніфікації деяких концептів у групові, народні чи то професійні та їх структурування. На основі досліджень мовної картини світу існує наступна структура концепту:

- образний компонент – двоскладова структурна одиниця, що включає в себе *перцептивний образ поняття* (зорові, смакові, нюхові, звукові, тактильні образи). Наприклад, називаючи слово, ми ментально асоціюємо його із найбільш відомою та типовою характеристикою. набір таких характеристик утворює концептуальні ознаки поняття – роза – червона, ніж – гострий, птах – літає. Проте вказані вище ознаки формують лише абстрактне уявлення про поняття. *Когнітивний (метафоричний) образ* наповнює абстрактне поняття конкретним реальним змістом. Наприклад, дослідниця Піменова М. В., обравши предметом когнітивного дослідження абстрактне поняття, концепт душа, провела паралелі із концептом дім та утворила концептуальну метафору: «ДУША – ЦЕ ДІМ», обґрунтувавши це наступними співвідношеннями: душу можна закрити на замок, як і дім; у чужу душу можна проникнути як і в чужий будинок, душу можна нагріти, як і будинок тощо;

- інформаційний зміст – визначає найбільш вагомі риси когнітивного образу для того, щоб показати відмінність одного концепту від іншого. Більшість концептів мають той самий інформаційний зміст, що і подається у тлумачному

словнику. Наприклад, поняття трикутник та квадрат. Когнітивні образи у даному випадку об'єднуються інформаційним змістом геометрична фігура. Проте такі ознаки когнітивного образу як форма, кількість кутів, розмір роблять дані поняття абсолютно непов'язані один з одним, що утворюють різні концепти, тобто інтерпретації.

- інтерпретаційне поле – бере до уваги когнітивні відмінності концепту для того, щоб витлумачити додаткові, значення, репрезентує підсумкове значення концепту, аналізуючи його. Хоча не завжди досить легко провести чітку лінію розмежування між інформаційним та інтерпретаційним змістом [23, с. 212-216].



**Рис.1. Структура концепту**

У свою чергу інтерпретаційне поле поділяється на шість зон інтерпретації:

1. оціночна зона – набір когнітивних ознак, що дають загальну (первинну) оцінку концепту. Наприклад, концепт навчання має наступний набір когнітивних ознак: легке/ важке, весело/ нудно, цікаво/ нецікаво тощо;

2. енциклопедична зона – набір когнітивних ознак, що характеризують концепт на основі знань чи життєвого досвіду. Для належного вживання концепту

не обов'язково знати набір усіх його когнітивних характеристик. Наприклад, концепт навчання, мовець може не знати умов за яких виникло дане поняття, слово, концепт, проте це не уде заважати йому належним чином використовувати його та проводити асоціації, що в подальшому перетворяться на концептуальні характеристики: навчання – це боротьба, навчання – це шлях до успіху, навчання – це мистецтво.

3.утилітарна зона – набір когнітивних ознак, що дають оцінку концепту опираючись на прагматичне використання даного концепту, тобто на можливості та особливості його вживання лише з ціллю практичного використання. Наприклад концепт навчання дає поштовх для проведення наступного асоціативного ряду у межах утилітарної зони концепту– важко, нудно, суворий вчитель, домашнє завдання;

4.регулятивна зона – набір когнітивних ознак, що унормовують використання концепту за умов того чи іншого хронотопу. Наприклад, концепт навчання у межах сучасного англомовного педагогічного дискурсу буде наступний асоціативний ряд, що унормовує вживання концепту: потрібно вчитися, потрібно досягати поставленої мети, потрібно мати гарні оцінки;

5.соціально-культурна зона – набір когнітивних ознак, що показують співвідношення концепту та народом, яким від використовується. Тут важливу роль відіграють звичаї, традиції, ментальність, діячі культури та мистецтва народу. Наприклад, концепт навчання у сучасних країнах Європи асоціюється із буденністю, життєвою необхідністю кожного сучасного індивіда. Проте порівнюючи концепт навчання у використанні представників африканських країн, можна виокремити зовсім протилежні концептуальні ознаки: розкіш, можливості лише для привілейованого стану, не є життєвою необхідністю;

6.пареміологічна зона – набір когнітивних ознак, які об'єктивуються прислів'ями, приказками та афоризмами. Наприклад, говорячи про те, що навчання веде сучасну людину до успіху, можна використати прислів'я – Ученому – світло, а невченому – тьма. Проте не завжди пареміологічна зона



відображає сучасні уявлення про сприйняття понять. Так як когнітивні ознаки, відображені у прислів'ях, приказках, байках та ін., формувалися за соціальних, економічних та культурних умов давнини [23, с. 234-236]. Саме тому можна зробити висновок, що вони не завжди вони є об'єктивним відображенням дійсності.



**Рис.2. Зони інтерпретаційного поля концепту**

Отже, розглянувши поняття концепту у роботах різних дослідників, можна зробити висновок, що дане поняття є предметом дослідження багатьох наук. Опираючись на знання про мовну картину світу, була виділена структура концепту: образний компонент, інформаційний зміст, інтерпретаційне поле. Тобто другий підхід розглядає концепт як складний багатозаровий та суперечливий когнітивний та мовний феномен.

Проте саме у когнітивній лінгвістиці поняття концепту є недостатньо розкритим та невизначеним. Така невизначеність обумовлюється наступними факторами:

- когнітивна лінгвістика – це молода наука;
- бінарна сутність поняття концепт;
- різні підходи до визначення та класифікації поняття.

### **1.3. Пізнання свідомості через дослідження концептуальної метафори. визначення, осмислення та класифікація концептуальної метафори – змінити назву відповідно до змісту**

На сучасному етапі розвитку мови помітною є тенденція до мовної економії, яка призводить до посиленого використання мовних засобів, які не лише влучно та стисло виражають зміст висловлювання, а й несуть у собі експресивне забарвлення. Без сумніву, до таких мовних засобів належить метафора. Уміння влучно застосовувати даний стилістичний засіб скорочує висловлювання, потрібне для пояснення певного явища, і більш точно передає ставлення мовця до даного явища.

Сьогодні метафора вживається не лише у художній літературі. У своїй роботі «The Metaphors We Live By» Дж. Лакофф говорить про когнітивний характер метафоротворення, що доводить поширення та існування даного феномену в усіх сферах людської діяльності. Саме тому метафора вже давно є об'єктом дослідження не лише лінгвістичних наук, а й філософії, психології, культурології, літературознавства тощо.

Запитуючи, що таке метафора, більшість людей пов'яжуть дане поняття із незвичним використанням слова, не звертаючи уваги на причини виникнення метафори у людській свідомості, її природу, сутність, механізми та роль у процесі пізнання, адже спираючись на семантичний підхід у вченні про метафору, дане поняття визначається лише як скорочене порівняння. Одну із причин такого досить поверхневого відношення до поняття метафори озвучує А.А. Річардс: «Дослідники відчували страх перед нетрями, у які може завести метафора» [26, с. 45]. Хоча дослідники-лінгвісти розрізняють власне художню метафору та метафору концептуальну.

Насправді теорія метафори має багатовікову історію розвитку: від Арістотеля, коли її було започатковано, до сучасності, коли лінгвістика почала опиратися здебільшого на антропоцентричність, а всі мовні явища пов'язали із людиною, мисленням та суспільством. Тому зараз правильним вважається твердження, що **метафора** – це не просто мовний феномен та художній засіб, а й один із способів мислення [25, с. 143]. Дослідники гадають, що **метафора** це «один із основних способів обробки інформації та набуття знань» [4, с.10]. Саме це визначення наближує метафору до проблем, що вивчаються когнітивною лінгвістикою. Висловлюється також точка зору, що «метафора допомагає осягнути основи мислення й процеси формування як етноспецифічної картини світу, так і універсального образу світу [24, с.86].

У метафорі вбачають «наймогутніший засіб формування нових концептів, відображення в мовній формі нового знання про світ – емпіричного, теоретичного або художнього освоєння дійсності», що свідчить про те, що метафора постійно з'являється в мові, а на основі цього зароджується думка, що втілюється у мові [29, с.40]. А це ще один аргумент, що природа метафори обумовлюється тісним зв'язком даного мовного феномену із когнітивною лінгвістикою. Як зазначалося у попередньому розділі, дана наука розглядає мову як когнітивну здібність людини, тобто, слідуючи цій теорії, мова – це система знаків, на основі якої формуються та виражаються думки, відбувається обмін інформацією, а знання зберігаються у людській свідомості. Саме тому вагомим значення у 80-90 роках ХХ століття набуває питання метафори у когнітивній лінгвістиці, так як даний мовний засіб починають пов'язувати із мисленням та свідомістю [5, с.18].

Антропоцентричні засади у когнітивній лінгвістиці відіграють важливу роль у вивченні метафори як концепту, а саме **метафора** розглядається як «особисте осмислення, інтерпретація об'єктивного значення і поняття як змістовного мінімуму значення». Адже ключовою є думка, що антропоцентричність є найбільш характерним показником метафори. Вона пояснюється тим, що людина самостійно обирає основи для метафори, порівнюючи усе нове із собою та

людьми, явищами та предметами, з якими має справу в об'єктивній діяльності [30, с. 18]. Однак існує певна умова для здійснення взаємодії між знаннями індивіда та осмислення того чи іншого поняття індивідом – воно можливе лише тоді, коли концепт, що виражається метафорично, уже існує у свідомості людини, чи то в образній, чи то в звуковій, чи то у графічній формах. Тобто метафора, з антропоцентричної точки зору, це спосіб мислення про світ, який використовує знання або ж досвід, що здобулися індивідом раніше [20, с. 56].

Дослідники стверджують також, що метафора була основною формою мислення для первісної людини. Доказом цього є примітивні малюнки на стінах печер, а також міфи. Тому можна вважати, що метафора несе в собі культурні, соціальні, етнічні особливості народів, а отже і демонструє еволюцію менталітету [13, с. 55]. Окрім цього О. Брізе говорить, що « існує тісний зв'язок між історією метафори та історією менталітету. ... Метафори слід розглядати к індикатори менталітетів, які формують, реалізують, і, так би мовити, дають менталітетам мову» [36, с. 12].

Усім відомо, що формою мислення у первісні часи були міфи, а дослідники, у свою чергу, переконані, що міф має безпосередній зв'язок із метафорою. Одним із перших, хто висловив власну точку зору із даного питання, був італійський ритор Дж. Віко: «метафора була найнеобхіднішим та найуживанішим тропом і за своєю природою становила міф». Згодом його думку підтримали більшість із дослідників метафори [30, 22]. Досить влучно висловлюється Л. В. Чернець із даного питання, стверджуючи, що метафора це характерна властивість первісного мислення, адже людина тоді ще не відокремлювала себе від природи. За такої умови виникали метафори у мові, які зараз ми маємо змогу прослідковувати у словниках. На даний момент людина використовує їх несвідомо, не усвідомлюючи причини їх виникнення та не прослідковуючи ніякої образності даних метафоричних утворень, що колись були очевидними. Даний аргумент можна підтвердити прикладом «сонце сідає». Зараз ми використовуємо даний вислів, не замислюючись над процесом взаємодії знань та осмисленням даного

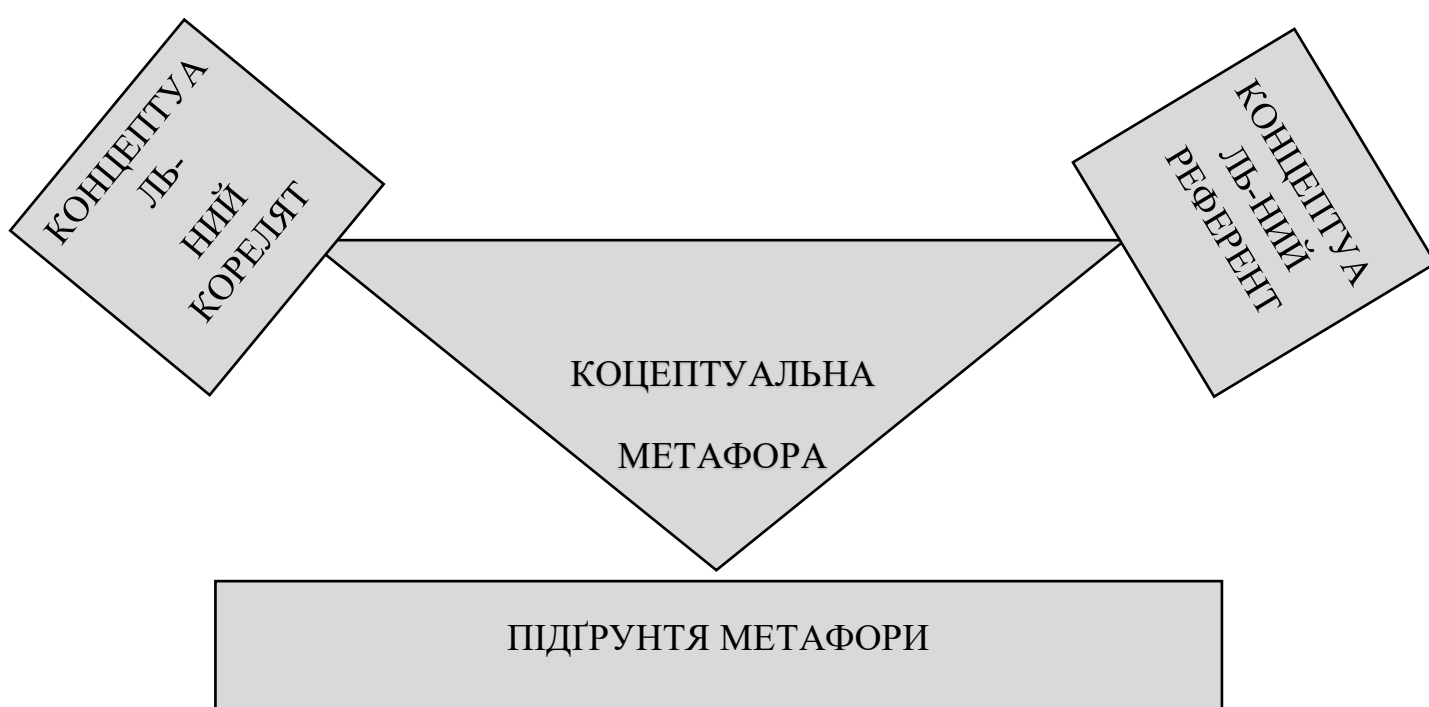
концепту, на основі якого колись була утворена ця метафорична модель, адже вона просто живе у нашій свідомості як стала конструкція, що не потребує додаткового роз'яснення чи обґрунтування. Однак лише орієнтуючись на міфологічне мислення, ми розуміємо його метафоричність [71].

Досліджуючи зв'язок між первісною міфологією та метафорою, Е. Кассіер зазначає, що міфологічне та мовне мислення переплетені, адже і мова, і міф беруть власний початок у метафорі, а саме метафоричному мисленні. Базуючи власне дослідження на ідеях Гердера про походження мови, де зазначається, що в основі будь-якого міфу лежить «базова метафора», Е. Кассіер розробив теорію базової метафори, де стверджує, що «Було б неможливо засвоїти зовнішній світ, пізнати і зрозуміти його, досягнути та назвати його реалії без цієї базової метафори, тієї універсальної міфології, цього вдмухування нашого власного духу в хаос предметів і створювати його за нашим образом і подібністю» [12, с. 35].

У межах когнітивної лінгвістики Дж. Лакофф та М. Джонсон розробляють когнітивну теорію метафори, яка розглядає метафору не лише як феномен мови, а і як форму відображення дійсності, спосіб мислення «обробка інформації та набуття знань» та базис для виникнення слова за для позначення предмета чи явища. У когнітивній науці **метафора** – це ментальна операція (взаємодія знань та осмислення), яка поєднує дві понятійні сфери; це не просто показник дійсності, а й важіль, що впливає на мислення та формування певної точки зору на об'єкт, подію чи явище. Тобто концептуальна метафора бере свій початок із досвіду, і в те й же час вона впливає на цей досвід і відповідно на наші вчинки. [3, с. 73].

Термін концептуальна метафора, що є одним із об'єктів дослідження когнітивної лінгвістики, був започаткований Дж. Лакоффом, та трактується в наш час по-різному. Наприклад – це «результат відображення знання про одну концептуальну царину в іншій концептуальній царині» [27, с. 15]. Або ж **концептуальна метафора** у більш вузькому значенні – це «стійкі відповідності між цариною джерела та цариною мети, які є зафіксованими в мовній і культурній традиції цього суспільства [22, с. 60].

Щодо структури концептуальної метафори, то можна виділити наступні складові елементи: **концептуальний референт** – цільовий концепт, що ідентифікується за допомогою метафори, **концептуальний корелят** – концепт, що виражає порівняння, за допомогою якого здійснюється розуміння метафоричної моделі, **підґрунтя метафори** – основа, яка дає підстави для порівняння референта та корелята, та контекст, який є вирішальним при виборі аспектів подібності між референтом та корелятом [3, с. 74].



**Рис. 3. Структура концептуальної метафори**

У межах когнітивної лінгвістики науковці аналізують та досліджують метафоричні моделі певного дискурсу, розуміючи під **метафоричною моделлю** «сукупність мовних засобів, які образно представляють ту чи іншу понятійну сферу та об'єднані між собою однією назвою. Наприклад, існують метафоричні моделі війни, механізму, організму, театру, медицини тощо, що лежать в основі концептуальної метафори [22, с. 60].

Саме тому у межах теорії концептуальної метафори метафорична модель має наступне визначення «розуміння та сприйняття однієї речі в межах іншої»

[48]. Дж. Локафф та М. Джонсон зазначають, що концептуальна метафора з'являється за наступної умови – абстрактне поняття має пов'язуватися із фізичним відчуттям, адже концептуальна метафора є матеріалізованим поняттям. Для прикладу можна взяти такі вислови «Sally is a block of ice» та «warm relationship», де поняття духовний стан речей та фізична температура переплітаються [16, с. 38].

Для глибшого розуміння концептуальної метафори варто було б зосередитися на класифікації даного феномену. У книзі «The Metaphors We Live By» Дж. Локафф та М. Джонсон дають наступну класифікацію концептуальній метафорі:

- **Орієнтаційна метафора** включає в себе просторові відношення, такі як «up – down», «in - out», «front – back» і т.п. Такий тип метафори має фізичне та культурне підґрунтя. У багатьох культурах рух вгору – це позитивна річ, а рух вниз асоціюється із негативним досвідом. На основі таких асоціацій вибудовуються концептуальні метафори: I am feeling up/ My spirits rose/ You are in high spirits. Усі лексичні одиниці, що несуть у собі значення «рух вгору» опредметнюють концепт «ГАРНИЙ НАСТРІЙ». Говорячи про концептуальні метафори, по змісту антонімічні до поданих вище, маємо наступне: am feeling down/ I felt into depression/ My spirits sank. Усі лексичні одиниці, що несуть у собі значення «рух донизу» опредметнюють концепт «ПОГАННИЙ НАСТРІЙ».

- **Онтологічна метафора** утворюється при перенесенні характеристик конкретного предмету на абстрактне поняття. Онтологічні метафори настільки природні для нашої свідомості, що іноді вони сприймаються як звичайні характеристики психічних явищ. Більшість із розуміння нашого досвіду приходить через розуміння онтологічної метафори. Ми можемо сприймати персоніфікацію як форму онтологічної метафори, де людські якості передаються неживим істотам, адже ототожнюючи істоту чи неживий предмет із людиною, ми починаємо розуміти її природу набагато краще[44]. Наприклад: My fear of insects is driving my wife crazy/ Her ego is really fragile.

- **Структурна метафора** представляє комплексне абстрактне поняття в термінах зовсім іншої, більш конкретної концепції. Наприклад «I am a boss» [74]. У межах даної концептуальної метафори опредметнюється концепт влада. Тобто абстрактне поняття влада набуває конкретного вираження у конкретній ситуації.

Важливим аспектом у дослідженні концептуальної метафори є спосіб метафоричного переносу. Дж. Лакофф розглядає перенос як когнітивну операцію, що базується на попередньому досвіді людини та, відповідно до джерела, цілі та процесу переносу, утворює наступні моделі:

- Модель «людина – людина» – тут лексеми, що позначають характер, особливості певної людини, її професії тощо, переносяться на іншу людину, що у даному процесі переносу виступає об'єктом. Досить часто ми чуємо, що людина – це митець. Саме на основі такої концептуальної метафори ми розуміємо, що людина сама творить власну долю. Користуючись різноманітними фарбами (досвід, люди, емоції, почуття тощо), вона вимальовує картину в уяві (мрії, плани, сподівання), яку згодом втілює в життя (доля, життєвий шлях).

- Модель «людина – предмет» – тут неживий предмет виконує роль символу для позначення певної фізичної чи розумової особливості людини. Наприклад «чоловік у сім'ї – це голова, а жінка – шия». Дана концептуальна метафора розкриває певною мірою менталітет слов'янських народів, занурюючись у статут інституту сім'ї, її традиційного бачення для слов'янських народів. Адже голова – це орган, що відповідає обробку інформації, тобто прийняття рішень. Шия – це частина тіла, що скеровує рух голови та показує інформацію, на основі якої будуть прийматися рішення. Так само і устав слов'янської родини: чоловік приймає рішення та несе за них відповідальність, а жінка координує усі процеси, що відбуваються у межах родини.

- Модель «тварина – людина» – тут найменування тварин переноситься на людину на основі певних характеристик. Однак така модель переносу часто несе у собі негативне значення. Для прикладу може слугувати слово «баран».



Хоча й існують випадки позитивної оцінки, наприклад «бджілка», коли говоримо про працьовитість людини.

- Модель «фізичне явище – психічне явище» – тут особливе явище займають терміни, що здатні чітко передати концепт, закладений у слово, наприклад, «клімат у колективі» [7, с. 156]. У межах наукового дискурсу – це природні особливості на певній території, а у контексті професійного дискурсу – міжособистісні відносини.

Дослідження концептуальної метафори тривають вже більше як півстоліття, і за цей час дане поняття було розглянуто численною кількістю дослідників, які, спираючись на різні особливості та складові концептуальної метафори, по-різному класифікували її. Тому зараз ми можемо виділити складну та первинну метафору, де складна концептуальна метафора – це метафора, у якій буквально значення виражається через комбінацію первинних метафор. Саме через визначення складної ми розуміємо, що означає первинна концептуальна метафора. Мовознавець З. Кевечес дану класифікацію підкріплює наступними прикладами: «anger is a hot fluid in a container» – де у складні одного складного порівняння, можна прослідкувати три прості концептуальні метафори:

1. тепло – зазвичай більш палкі емоції порівнюються із теплим, гарячим чи, навіть, спекотним фізичним станом речей.

2. посудина – гнів, що притаманний людині, вміщається у тілі людини, та коли людина втрачає терпіння, він виходить поза межі.

3. швидкість – коли рідина нагрівається, молекули починають швидше взаємодіяти між собою, наслідком чого є видимі реакції [68]. Так і гнів «проявляє себе» в людині за допомогою вербальних та невербальних знаків, які змінюють власну швидкість – від стану спокою до стану збудження

Отже, розглянувши основні положення концептуальної метафори у межах когнітивної лінгвістики, можна зробити висновок, що з розвитком когнітивних студій метафора стає одним із основних об'єктів дослідження даної науки. Це не випадково, адже досліджуючи метафору та її причетність до процесів людського

мислення, можна отримати достовірні результати про роботу людського розуму, а також прослідкувати культурні та етнічні особливості, оскільки метафора безпосередньо пов'язана із досвідом того чи іншого народу, адже саме у ній втілювалися думки про навколишню дійсність ще з найдавніших часів у вигляді міфів.

Когнітивна теорія розглядає метафору як спосіб мислення, переробки та передачі інформації, або ж досвіду, та впливу на навколишню дійсність. З метою більш глибокого та конструктивного аналізу метафори, науковці досліджують метафоричні моделі, які є набором метафор та належать до однієї понятійної царини для пояснення того чи іншого предмета чи явища іншої понятійної царини. У нашому дослідженні ми використовуватиме класифікацією Дж. Лакоффа на матеріалі фрагментів педагогічного дискурсу, вилучених із конференцій інтернет-ресурсу TED.

#### **1.4. Методика дослідження метафори концептуальних утворень**

Як зазначалося вище концептуальна метафора може охоплювати декілька концептів, що розкривають зміст один одного, тому вважають, що концептуальний аналіз є найефективнішим способом дослідження когнітивної метафори. Мета концептуального аналізу – простежити шлях пізнання змісту концепту й записати його результати семантичною мовою, а також виявити парадигму культурно важливих концептів і описати їх концептосферу [46]. Об'єктом дослідження може бути слово, граматична категорія, або, навіть, цілий текст. Під час використання даного аналізу не просто описується шлях пізнання концепту, а й виділяються найбільш характерні його ознаки. Згідно з В. І. Карасиком, опис концепту можна визначити наступним чином – спеціальні методики дослідження значення його імені й найближчих позначень:

- 1) визначення можливих смислів концепту;
- 2) виділення асоціативно пов'язаних смислових одиниць;
- 3) етимологічний аналіз;

- 4) пареміологічний аналіз;
- 5) анкетування, коментування [11, с. 27].

Однак, давши визначення «опис концепту», ми не можемо чітко визначити порядок даного процесу. Тому що, як стверджує Ярич М. В.: «концептуальний аналіз не має чітких інструкцій щодо роботи та аналізу концептів». Адже, проаналізувавши роботи різних авторів, таких як Р. М. Фрумкіна, В. А. Маслова, М.О. Кузьміна, було б доречніше сказати, що усі концептуальні аналізи пронизані єдиною метою – дослідження досвіду пізнання концепту, а методи досягнення даної мети є різноманітними та не настільки важливими. Проте, загальноприйнятим є твердження, що дослідження концепту відбувається через аналіз когнітивної діяльності. Методика, що обирається для аналізу концепту, повною мірою базується на розумінні концепту та його можливості до структурування [33, с. 45]. Наприклад В. А. Маслова вважає, що кожен без виключення концепт має чітку структуру, де прослідковується досвід пізнання даного концепту. Проте З. Д. Попова та І. А. Стернін мають абсолютно протилежну точку зору, стверджуючи, що концепти не мають власної структури [33, с. 50-53].

Спираючись на визначену мету та об'єкти дослідження, можна зробити висновок, що концептуальний аналіз – це процес розкриття значень концептів. Він може базуватися на аналізі експериментальних даних чи на лексикографічних джерелах, що є важливим етапом дослідження усього мовного матеріалу, адже саме вони будують первинне уявлення про значення концептів та способи їх реалізації. У власну чергу, Р. М. Фрумкіна виділяє такі напрями у концептуальному аналізі:

- Напрямок 1 базується на життєвому досвіді мовця при аналізі концепту та досліджує складні ментальні утворення (знання, думка).
- Напрямок 2 передбачає аналіз концепту на основі мовного чуття і наукової ерудиції читача.

- Напрямок 3 характеризується вивченням будь-якого концепту з урахуванням різноманітних методик [32, с. 35]. Даний напрямок ми розглянемо більш детально.

Оскільки, як зазначалося вище, не існує єдиного правильного плану чи методики проведення концептуально аналізу, то Н. С. Болотнова, проаналізувавши усі можливі варіанти, розділила їх на два підходи – відсистемний та відтекстовий. Методики, що у процедурі передбачали аналіз значень ключового слова, вивчення різноманітних значень, аналіз фразеологічних одиниць, які пов'язані із тим чи іншим концептом, були віднесені до відсистемного підходу. Натомість методики відтекстового підходу полягали в аналізі концептуальних одиниць у межах тексту та на основі їх аналізу реалізовувалися такі завдання: побудова текстових полів, у яких виражається значення концепту та з'ясування семантичного розвитку слів-репрезентантів (слова, у яких втілюється концепт). Другий підхід до аналізу концептуальних одиниць є досить важким, адже інколи важко визначити ядро (основний сенс) та периферії ( додаткові значення) концептів. Це відбувається через нескінченну варіативність тексту, де через велику частоту використання одного і того ж самого концепту, інколи просто неможливо виділити основне (початкове, базове) значення концепту. До того ж концепт може бути представлений у тексті не словесно, а з допомогою численних контекстуальних характеристик, що поступово розкривають його суть (так звана поширена концептуальна метафора – *sustained metaphor*) [6, с. 26]. А зараз варто було б розглянути найбільш популярні методики, що застосовуються під час концептуального аналізу.

Н. О. Кузьміна пропонує проводити концептуальний аналіз у декілька етапів, тому в загальному даний процес розпочинається із виділення концептуального ядра, яке представляється певною кількістю метафоричних моделей, а елементи цих метафоричних утворень по-різному передають ті ж самі поняття. Як результат ми маємо пересічні метафоричні утворення, так звані «концептуальні шари». Дослідники стверджують, що при реконструкції античних

текстів та їх інтерпретації, варто враховувати дані моделі та можливі значення, що вони передають, оскільки уявлення про світ трансформуються та категоризуються через сітку цих метафоричних утворень. Дослідниця розглядає когнітивно-мовну карту як сукупність усіх метафоричних утворень, що відображають одне і те ж саме поняття. Це так зване асоціативно-сміслове поле, яке вимагає детально поточного дослідження для того, щоб краще зрозуміти наступні досліджувані явища. Н. О. Кузьміна схематично зображує розуміння даного асоціативно-сміслового поля та процесів сприйняття та розуміння, що займають там місце: «поступовий рух від когнітивного – до мовного, від узагальнення – до індивідуального, від форми – до змісту, від мови – до тексту...» [17, с. 228-229]. Проте, дана методика не є досконалою, так як інколи просто не можливо виділити ядро концепту, тобто його основне значення, адже розуміння одного концепту може відрізнятись у різних народів та у різні часи. А пошуки початкового значення через порівняння метафоричних утворень інколи не можливі із тієї ж причини.

Наступна методика, запропонована Л. Г. Бабенко, також передбачає дослідження концепту у декілька етапів:

1. Виділення ключових слів із тексту.
2. Характеристика концептуально простору, що позначається цими ключовими словами.
3. Виділення одного або декількох базових концептів, схарактеризованого концептуального простору.

Дана методика передбачає врахування когнітивно-пропозиційних структур та дає визначення даному поняттю – структури представлення знань, які формуються на основі великої кількості одноманітних елементів, що і сприяють тлумаченню концептів. Найчастіше у тексті ці структури формують дієслова, прикметники та прислівники [2, с.83].

У власному дослідженні ми власне будемо користуватися три-етапною методикою концептуального аналізу, запропонованою дослідником М.

Полюжиним, що була розроблена, опираючись на словникові дефініції досліджуваного концепту. Через призму даної методики буде проаналізовано концептуальні референти *навчання* та *виховання* як складники концептуальних метафор педагогічного дискурсу.

Перший етап концептуального аналізу передбачає аналіз лексичного значення концептів НАВЧАННЯ та ВИХОВАННЯ у тлумачних англomовних словниках:

Англomовні словники, а саме Інтернет-ресурс CAMBRIDGE DICTIONARY подають визначення лексичної одиниці *learning*, а саме:

- 1) Навчання, як процес учіння чи вивчення

The activity of examining a subject in detail in order to discover new information – Процес вивчення предмету в деталях з метою пошуку нової інформації.

- 2) Апробація, тестування, перевірка чогось

A drawing that an artist makes in order to test ideas before starting a painting of the same subject – Нарис художника, який робиться з метою апробації ідей перед початком роботи над самою картиною [74].

Англomовні словники, а саме Інтернет-ресурс CAMBRIDGE DICTIONARY подають вужче лексичне поле для поняття ВИХОВАННЯ, а саме:

- 1) Виховання, як спосіб впливу

The way in which you are treated and educated when young, especially by your parents, especially in relation to the effect that this has on how you behave and make moral decisions – Спосіб поведіння та навчання молоді, особливо її батьками з метою впливу на поведінку та принципи моралі [74].

Другий етап концептуального аналізу за цією методикою передбачає з'ясування обсягу змісту концептів НАВЧАННЯ та ВИХОВАННЯ із залученням асоціацій. Оскільки англomовні словники педагогічного дискурсу пропонують дві дефініції поняття НАВЧАННЯ, слід зазначити, що у нашій науковій роботі ми досліджуємо концепт НАВЧАННЯ як процесу учіння чи

вивчення чогось, а ВИХОВАННЯ як складову частину навчання, метою якого є вплив на особистість, а саме духовний розвиток.

На третьому етапі концептуального аналізу концепту НАВЧАННЯ та ВИХОВАННЯ ми користуємося даними, отриманими внаслідок дослідження концептуальних метафор сучасного англomовного педагогічного дискурсу.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Необхідність залучення здобутків когнітивної лінгвістики зумовлена лінгвокогнітивним підходом до дослідження метафоричних утворень сучасного англomовного педагогічного дискурсу. За рахунок поєднання мовних форм зі знаннями про навчання та виховання, вдається дослідити сприйняття суспільством цих понять.
2. Звернення до категоріального апарату когнітивної лінгвістики дозволило розглянути поняття концепту, яке інтерпретується як складний багат шаровий, суперечливий когнітивний та мовний феномен. Проте більш ґрунтовні дослідження визначають концепт як найменша, неподільна інформаційна одиниця, а саме як оперативна одиниця пам'яті мовної картини світу.
3. Гуманізація мовознавства призводить до появи нової науки – когнітивної лінгвістики. Мова починає досліджуватися як складне суспільне, історичне та культурологічне явище одночасно.
4. Поєднання у когнітивній лінгвістиці методів та підходів різних наук обумовлює дослідження їх логічної та ефективної кореляції. Предмети досліджень когнітивної лінгвістики: роль мови у процесах пізнання світу, формування понять на основі попереднього досвіду та нової інформації, закріплення нових понять мовними символами, кореляція концептів на мовній картині світу.
5. Концепт класифікують за принципом охоплення можливих значень, а саме: концепт-мінімум та концепт-максимум. Опираючись на знання про мовну картину світу, була виділена структура концепту: образний компонент, інформаційний зміст, інтерпретаційне поле.
6. Невизначеність та недостатня чіткість у формуванні поняття концепту обумовлюється наступними факторами: когнітивна лінгвістика – це молода наука; бінарна сутність поняття концепт; різні підходи до визначення та класифікації поняття.



7. Метафора стає одним із основних об'єктів дослідження когнітивної лінгвістики, адже завдяки її дослідженню можна отримувати достовірні результати про роботу людського розуму. Метафора втілює думки про навколишню дійсність, а як наслідок відбувається процес вивчення культурних та етнічних особливостей того чи іншого народу.
8. Відповідно до Дж. Лакоффа, концептуальну метафору можна класифікувати наступним чином: орієнтаційна, онтологічна та структурна. А за типом метафоричного переносу можна виділити наступні типи: «людина – людина», «людина – предмет», «тварина – людина», «фізичне явище – психічне явище».
9. Когнітивна теорія розглядає метафору як спосіб мислення, переробки та передачі інформації, або ж досвіду, та впливу на навколишню дійсність. З метою більш глибокого та конструктивного аналізу метафори, науковці досліджують метафоричні моделі, які є набором метафор та належать до однієї понятійної області для пояснення того чи іншого предмета чи явища іншої понятійної області.
10. Керуючий теоретичними засадами про концепт та концептуальну метафору, що зазначені у теоретичному розділі наукового дослідження ми розглянули схематичний план концептуального аналізу концептів НАВЧАННЯ та ВИХОВАННЯ. На основі даного аналізу у наступному розділі будуть проаналізовані концептуальні метафоричні утворення, що притаманні сучасному англomовному педагогічному дискурсі.

## РОЗДІЛ 2. МЕТАФОРИЧНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ УТВОРЕННЯ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У другому розділі ми вивчаємо та визначаємо концептуальні метафоричні утворення, за основу беручи інформацію із першого розділу наукової роботи. Розкриваємо зміст поняття сучасний англomовний педагогічний дискурс та бази відео-матеріалів Інтернет-ресурсу TED. На основі зібраної та проаналізованої інформації формуємо думку про стан сучасного англomовного педагогічного дискурсу через призму концептуальних метафоричних утворень.

### 2.1. Місце та роль педагогічного дискурсу в сучасному освітньо-соціальному просторі. Структура, учасники та особливості процесу педагогічного дискурсу

Безумовно, процес соціалізації індивіда є складним та залежить від певних чинників, одним із яких є соціалізація індивіда через освітні інститути. Проте, що в дитячому садочку, що у вищих навчальних закладах, соціалізації разом із набуттям знань та вихованням неможливий без комунікації, яка повинна бути змістовною та інформативною. Саме тому на даному етапі розвитку освіти питання педагогічного дискурсу набуває все більшого значення, та впливає на освітні та самоосвітні процеси. Без сумніву, комунікація на рівні навчання та виховання не можливо без мови, саме тому педагогічний дискурс розглядає освіту як педагогічний інститут, за допомогою якого здійснюється соціалізація особистості, тобто виховання та навчання нового члена суспільства. А індикатором успішності педагогічного дискурсу виступає очікуваний позитивний результат навчання. Для цього пояснюються основні правила, очікування та вимоги, які існують у соціуму до індивіда та навпаки, передаються знання, набуті раніше, необхідні для подальшого розвитку та життя людини у суспільстві [11, с. 259]. Саме тому у нашій науковій роботі ми будемо керуватися наступним принципом у дослідженні педагогічного дискурсу із когнітивної точки зору: **педагогічний дискурс** – це засіб стимулювання навчальної діяльності та позитивної мотивації учнів, а знання це успіх.

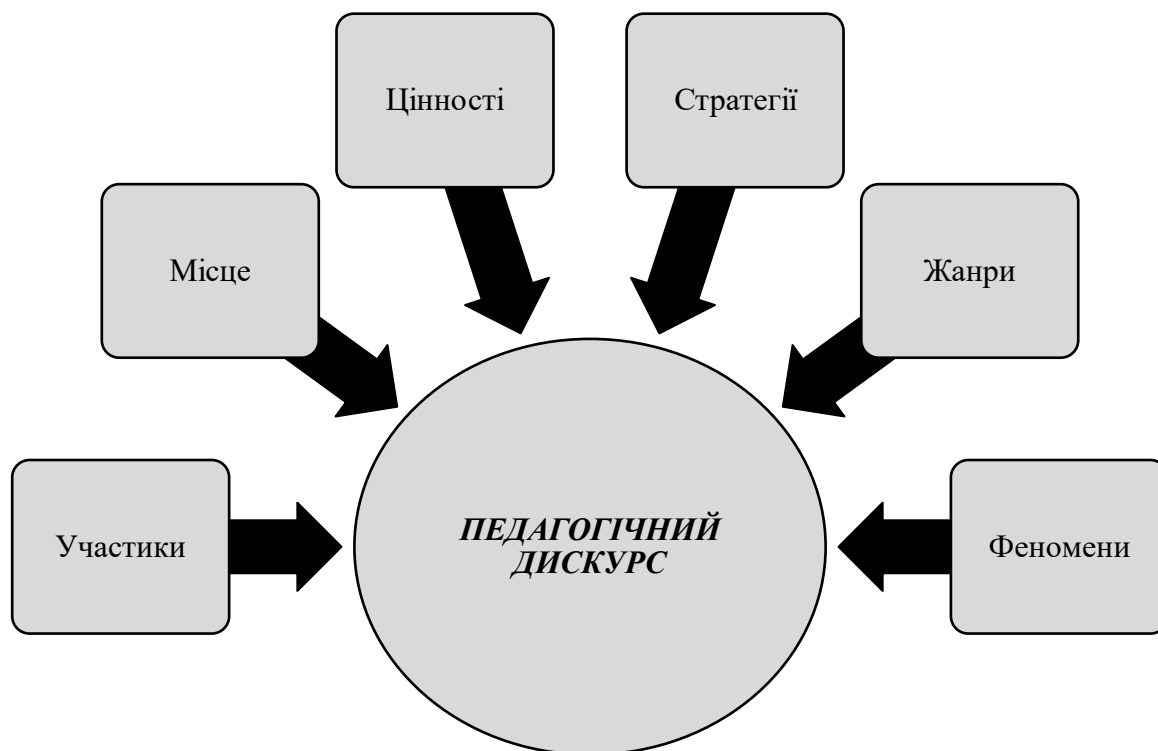
Однак спершу потрібно розглянути теоретичні засади поняття «педагогічний дискурс», визначити особливості та головних учасників даного процесу. За словами В. І. Карасика, **педагогічний дискурс** – це різновид спілкування, що відбувається у межах освітнього соціального простору і визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації. Більшість науковців, у тому числі О. Красноперова, схиляється до думки, що для структури педагогічного дискурсу характерним є домінантність, повчальність і, навіть, агресивність. В освітньому середовищі така манера поведінки сприймається як належне, адже метою педагогічного дискурсу є підвищення ефективності навчальної та виховної діяльності [19, с. 343]. Тому з огляду на раніше проведені дослідження педагогічного дискурсу, у нашій науковій роботі ми розглядаємо **педагогічний дискурс** як процес комунікації між учнем та вчителем, де зберігається певна ієрархія, тому з огляду на таку інтерпретацію даного поняття можна виділити наступні ознаки:

- учасники комунікаційного акту мають визначений статус у суспільстві ( вчитель, викладач, учень, студент, наставник і т.п.);
- місце, яке робить дискурс педагогічним (школа, а не лікарня, інститут, а не театр);
- неформально виділені та зафіксовані цінності ( освіта означає успіх, двійка означає погана успішність). Досить часто вони зашифровані у вигляді прислів'їв та приказок, знаків та символічних текстів. Однак це залежить від суспільства, де здійснюється педагогічний дискурс, адже двійка як ознаку поганої успішності, в англійській системі педагогічного дискурсу взагалі не буде нести у собі будь-якого сенсу, тому що позначається іншим символом – F;
- стратегії, направлені на чітко визначений об'єкт впливу. Стратегії є ефективними лише за умови постійного збереження послідовності дій у типових ситуаціях (пояснення актуальності теми на початку уроку, для заохочення учнів та привернення їхньої уваги). У межах педагогічного дискурсу можна виділити наступні типи стратегій: пояснювальна, де метою є передача накопичених знань

від вчителя до учня. Дана ціль наближує педагогічний дискурс до наукового. Різницею є те, що тут в пріоритет ставиться не наукова точність матеріалу, а реальний рівень знань реципієнта. Наприклад, коли вчитель пояснює Present Simple Tense учням третього класу, він спирається на обставини часу, а не на характеристики постійності чи тимчасовості дії. Оцінювальна – ознакою даної стратегії є оцінювальна шкала, а метою – показати значимість вчителя учневі під час навчально-виховного процесу. Контролююча – метою якої є налагодження зв'язку між вчителем та учнем, за для розуміння того наскільки ефективно була зреалізована пояснювальна стратегія, або ж чи готовий учень до її реалізації [31, с. 57-58]. Сприяюча або ж комунікативна – метою тут є допомога реципієнту у виправленні помилок та підтримка у подальшому саморозвитку. Можна знайти певні спільні риси у контролюючій та сприяючій стратегіях, проте принциповою різницею є те що, контролюючи, учитель виявляє неточності у навчальному та виховному процесі на поточному рівні, а сприяючи, педагог допомагає учневі створити сприятливі умови для подальшого успішного розвитку [19, с. 343]. Організаційна – це спільна робота усіх учасників педагогічного дискурсу. Тут мова йде про організацію як навчальної діяльності, так і позакласних заходів:

- жанри педагогічного дискурсу ( урок, семінар, лекція, екскурсія, батьківські збори і т. п.). Вони напряму по'язані із стратегіями педагогічного дискурсу. Наприклад один із жанрів це лекція, де, відповідно до теми, застосовується пояснювальна, організаційна чи сприяюча стратегії. Жанри педагогічного дискурсу можуть характеризуватися відповідно до мовленнєвих жанрів учителя, наприклад побажання, привітання, цитування, жарт, риторичне запитання і т. п.;

- чітко-визначені феномени даного процесу (прізвища під час переклички, вислови (наприклад – «Темою сьогоднішнього уроку...» ), тексти виховних годин та позакласних заходів, плани-конспекти уроків, ситуації, що обумовлюють педагогічний дискурс.



**Рис.4. Ознаки педагогічного дискурсу**

Хронотоп даного поняття дуже чітко окреслений: час, закріплений за навчальним процесом, та місце, де даний процес відбувається. Проте, до педагогічного дискурсу можна і віднести діалог, що відбувається між учнем та вчителем за межами навчального закладу, адже усі інші ознаки педагогічного дискурсу тут зберігаються (цінності, жанри, стратегії, феномени). [31, с. 58]. Саме на основі цих ознак Карасик В. І. сформулював визначенні поняття **педагогічний дискурс** – це комунікативний акт між особами, що мають статус вчителя та учня, викладача та студента і т.п., здійснений у межах педагогічних та навчальних інститутів, із зафіксованими цінностями, стратегіями та чітко-визначеними феноменами.

Розуміючи педагогічний дискурс як комунікацію, можна виділити учасників так званої взаємодії: адресант та адресат, або ж реципієнт. Нідерландський лінгвіст Тен ван Дейк стверджує, що **адресант** – це представник інституту освіти, який являє собою частину експертної освітньої ієрархії та володіє ґрунтовними та достовірно перевіреними знаннями у тій чи іншій освітній галузі. Адресант може

вільно послуговуватися педагогічно-дискурсивними жанрами, на основі яких реалізуються комунікативні цілі. Він здебільшого характеризується умінням аналізувати комунікативний акт, налагоджувати контакт із адресатом та між адресатами, бажання краще пізнати адресата та доступно донести до нього інформацію. У будь-якій мовленнєвій ситуації саме вчитель виступає ініціатором, і саме тому він є домінуючою складовою педагогічного дискурсу. Адресант створює тексти для комунікативних актів, керуючись потребою даного процесу. Він створює текст та вміє реалізувати його у вигляді педагогічного дискурсу. Ціллю даного педагогічного тексту є вплив на реципієнта у даній ситуації та спровокувати зворотній зв'язок.

Якщо поняття адресант є більш вузьким, то **адресатом** чи **реципієнтом** можуть бути усі учасники процесу освіти, адже це особа, до якої направлене висловлювання, що несе якусь інформацію. Тому адресата можна ще назвати об'єктом педагогічного дискурсу. Він може бути у вигляді однієї людини (бесіда вчителя та учня), або ж у вигляді групи людей (виховна година у класі), до яких спрямовується звернення [39, с. 36-38]. У нашій науковій роботі випадки педагогічного дискурсу будуть характеризуватися множинним реципієнтом.

Як зазначалося раніше – інститут освіти у будь-якому суспільстві являє собою чітко сформовану ієрархію, саме тому усі взаємодії педагогічного дискурсу відбуваються у двох основних напрямках: рівностатусна комунікація, де у спілкуванні беруть участь соціально-рівні люди, та різностатусна комунікація, де учасники комунікації займають різні соціальні ніші. Прикладом рівностатусної комунікації є розмова між студентами, вчителями чи учнями:

- Hello, Jane! Can you help me?
- Yes, of course. Show me.

Приклад різностатусної комунікації можна спостерігати у розмові вчителя та учня, вчителя та батьків, ректора та викладацького складу і т. п.:

- Teacher: What would you say it looks like?
- Student: A space sheep.

Хочеться також звернути увагу, що педагогічний дискурс може бути зреалізований, як у вигляді діалогу, так і у вигляді монологу [9, с. 65]. Зважаючи на формат матеріалів, на основі яких буде характеризуватися педагогічний дискурс, у нашій науковій роботі приклади будуть мати різностатусний монологічний характер.

Наближуючись до теми наукового дослідження, на базі дослідження Дж. Лакоффа, можна виділити найбільш вживані у сучасному педагогічному дискурсі когнітивні метафоричні моделі:

- Навчання – це рух або ж подорож, наприклад «study is a journey». Основою для цієї метафоричної моделі є наступна схема: старт – дорога – ціль, яку зазначав ще Дж. Лакофф [50, с. 271]. Окрім цього досить часто у контексті педагогічного дискурсу урок порівнюється із стежкою, якою людина збирає усі необхідні знання.

- Навчання – це процес завантаження, поглинання та засвоєння знань. Це можна підтвердити такою лексемою: «to absorb the information». В основі цієї концептуальної метафори лежить наступна схема: вчитель дає знання – учень бере знання [50, с. 275].

- Навчання – це процес побудови та конструювання. Тобто, накопичуючи інформацію про навколишній світ, ми поступово «цеглинка за цеглинкою» закладаємо у собі знання. Які перетворюються у досвід [7, с. 161]. Наприклад: «to construct the future» - здобуваючи знання, учень буде успішне майбутнє.

Отже, опираючись на інформацію зазначену вище можна сказати, що роль педагогічного дискурсу важко переоцінити у сучасній освітній системі. Дане поняття набуває статусу процесу або ж комунікації, що має певні особливості, власний хронотоп та учасників процесу. Саме на основі цих рис можна сформулювати визначення для поняття педагогічний дискурс – це комунікативний акт між особами, що мають статус вчителя та учня, викладача та

студента і т.п., здійснений у межах педагогічних та навчальних інститутів, із зафіксованими цінностями, чітко-визначеними феноменами та стратегіями, які реалізуються у навчальному спілкуванні та мають вплив на його учасників.

## 2.2 Електронний ресурс TED як відображення сучасного англомовного педагогічного дискурсу

TED (technology, entertainment, design) – це американський некомерційний фонд, який відомий щорічними науковими конференціями, що проводяться у США, штат Каліфорнія. Відео-записи даних конференцій утворюють потужний навчальний відео-ресурс. Місією цих конференцій є поширення унікальних ідей (“ideas worth spreading”) різного характеру та змісту. Перша конференція відбулася у 1984 році, на якій був представлений ноу-хау тогочасного світу: комп’ютер Macintosh, створений компанією Soni. За допомогою комп’ютера, були продемонстровані ідеї штучного інтелекту.

Кожна лекція на конференції має назву «TED Talk», відео-записи якої розміщуються на сайті TED.com. Ці записи можна безкоштовно переглядати та є доступними для безкоштовного завантаження у якості HD. Також відео можна переглянути на сайті You Tube.

Спираючись на теоретичні засади, зазначені у першому пункті практичного розділу, ми можемо схарактеризувати лекції TED, як приклади педагогічного дискурсу:

- учасники комунікативного акту, які мають визначений статус у суспільстві – спікери (здебільшого вчителі чи викладачі, що мають чималий досвід роботи у педагогічній сфері) та слухачі (студенти, вчителі-початківці).
- місце, яке робить дискурс педагогічним – лекційна аудиторія.
- неформально виділені та зафіксовані цінності – Try to arouse inner motivation by your students. У даному випадку arouse inner motivation – це неформально зафіксована цінність педагогічного дискурсу, яка означає, рушійна сила навчання, що залежить від внутрішнього бажання учня, а не зовнішніх



факторів. Якби дане лексичне утворення було б озвучене не у межах освітнього простору, навряд чи б слухачі могли б зрозуміти та досягнути сенс висловлювання.

- стратегії, направлені на чітко визначений об'єкт впливу. Як зазначалося вище, стратегії є ефективними лише за умови постійного збереження послідовності дій у типових ситуаціях. У випадку лекцій TED послідовність є наступною: озвучення теми та її актуальності, постановка проблеми, наведення прикладу із реального життєвого досвіду, спосіб вирішення, підсумок TED talk. У межах відео-лекцій можна виділити наступні типи стратегій: пояснювальна, де спікер передає власний життєвий досвід слухачам, тим самим полегшує процес сприймання та розуміння теми. Ціль даної стратегії – рівень сприймання інформації реципієнтом, що відображається у різнорівневій інтеграції спікера та слухачів. Наприклад, коли спікер читає лекцію для вчителів шкіл, він опирається на приклади, пов'язані із учнями, а не студентами вищих навчальних закладів. Оцінювальна – дана стратегія відсутня у лекціях TED, так як спікер немає на меті показати власну значимість слухачам під час процесу педагогічного дискурсу. Адже слухачем виступає свідомо особистість, яка змотивована отримати інформативний матеріал. Контролююча – мовець налагоджує зв'язок із слухачем, за для розуміння того наскільки ефективно була зреалізована пояснювальна стратегія, або ж чи готовий слухач реалізовувати отриману інформацію та практично її застосовувати у власній педагогічній діяльності. Сприяюча, або ж комунікативна, – спікер підтримує слухача та мотивує на подальший саморозвиток (зазвичай ця функція реалізується у частині підведення підсумків TED talk). Організаційна – це спільна робота слухачів та спікера: інтерактиви, короткі відповіді на запитання, бліц-анкетування, статистичні опитування.
- жанри педагогічного дискурсу у межах TED talks – це лекція, де, відповідно до теми, застосовується пояснювальна, організаційна чи сприяюча стратегії.

Тут жанри педагогічного дискурсу характеризуються відповідно до мовленнєвих жанрів спікера, наприклад привітання, цитування, жарт, риторичне запитання і т. п.

- чітко-визначені феномени – озвучення теми лекції, цитування, план лекції, презентація лекції для візуального сприйняття матеріалу, ситуації, що обумовлюють педагогічний дискурс.

Що до хронотопу лекцій TED, то ми можемо зазначити, що час не є чітко зафіксованим, а місце – це спеціально призначені для проведення TED конференцій аудиторії.

Розуміючи педагогічний дискурс у межах конференцій TED як комунікацію, можна виділити учасників так званої взаємодії: адресант – спікер, та адресат – слухач (реципієнт), у даному випадку – множинний реципієнт. А ціллю даного педагогічного дискурсу є вплив спікера на слухачів у даній ситуації та спонукання до роздумів, зворотного зв'язку.

Отже, TED – це фонд, що займається проведенням щорічних наукових конференцій, які спрямовані на популяризацію сучасних різношарових ідей. Наявність адресата та адресанта, відповідний хронотоп, феномени та стратегії процесу роблять відео-матеріали конференції TED цікавим матеріалом для дослідження особливостей сучасного англomовного педагогічного дискурсу.

### **2.3. Концептуальні метафоричні утворення із концептуальним референтом *НАВЧАННЯ***

Аналіз лексичного матеріалу відео-ресурсу TED дозволив виділити нам низку метафоричних утворень, які були поділені на типи відповідно до класифікації концептуальних метафор Дж. Лакоффа та М. Джонсона. Перший клас становлять структурні метафоричні утворення із концептуальним референтом НАВЧАННЯ, які є складними абстрактними поняттями, значення яких розкривається за рахунок простіших понятійних одиниць. Наприклад:

**НАВЧАННЯ – ЦЕ ПРОЦЕС**

УЧЕНЬ – ОБ’ЄКТ/ СУБ’ЄКТ;  
УЧИТЕЛЬ – СУБ’ЄКТ/ ОБ’ЄКТ;

Тобто, навчання у нашому науковому дослідженні розглядається як процес, що має учасників, які взаємодіють між собою певним чином, не маючи при цьому визначених позицій ієрархічних співвідносин. Надалі ми за допомогою прикладів розшифруємо значення суб’єктивно-об’єктивних відносин між учителем та учнем, розкриємо зміст процесу навчання за допомогою метафоричних утворень сучасного англomовного педагогічного дискурсу та доведемо їх приналежність до класу структурних концептуальних метафор.

### 2.3.1 НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ

Виходячи з положень, зазначених у теоретичній частині нашого наукового дослідження, ми можемо стверджувати, що концептуальна метафора – це розуміння одного поняття (референт - навчання) через інше більш відоме (корелят - подорож). Як наслідок даної кореляції – виводимо концептуальну метафору НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ. Відповідно дана концептуальна метафора базується на наступних співвідношеннях:

Корелят – подорож	Референт – навчання
Подорожуючі	Учні
Гід/ капітан	Учитель
Засіб пересування	Книги/ посібники і т.п.
Ціль	Отримання знань
Перепони впродовж подорожі	Важкий навчальний матеріал
Пройдений шлях	Досвід отриманий впродовж навчання

Ми розуміємо НАВЧАННЯ як ПОДОРОЖ через низку спільних характеристик, на основі яких будуються відповідності для розуміння одного поняття через знання про інше. Такі відповідності обґрунтовують, чому через

знання про ПОДОРОЖ ми розуміємо концепт НАВЧАННЯ. Звернемося до прикладу:

*Students never know what is going to be next in this long but full of discoveries journey.*

Даний приклад ілюструє структуру співвідношень, наведених вище, а саме: подорожуючі ніколи не знають, що очікує їх на наступній станції, так само як і учні, осягнувши новий матеріал, не мають ні найменшої здогадки, що ж буде далі, адже навчання, як і подорож повне неочікуваних відкриттів.

Для глибшого розуміння концептуальних метафор, зазначених у практичній частині наукового дослідження, звернемося до класифікації Дж. Лакоффа. У даному випадку, метафора НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ – це структурна метафора, у якій комплексне абстрактне поняття (НАВЧАННЯ) представлено в рамках більш конкретного поняття (ПОДОРОЖ).

Беручи до уваги ще одну класифікацію Дж. Лакоффа – моделі метафоричного переносу – можна зазначити, що ця концептуальна метафора утворена на основі метафоричного переносу – «абстрактне явище – більш конкретне явище». Проте дана модель переносу є відсутньою у початковій класифікації Дж. Лакоффа. У даному випадку вона утворена на основі першої метафоричної класифікації та доповнює вже існуючий список моделей метафоричного переносу

Якщо НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ, а у денотативному значенні лексичної одиниці подорож – це переміщення, тобто рух, якоюсь певною територією з метою її вивчення чи іншими цілями, то на основі даного визначення можна вивести ще одну концептуальну метафору: НАВЧАННЯ – ЦЕ РУХ ДО ЦІЛІ/РЕЗУЛЬТАТУ. Звернімося до прикладу:

*We all come to the same result to speak English fluently.*

У прикладі словосполучення *speak English* у контексті педагогічного дискурсу співвідноситься із концептом НАВЧАННЯ, який становить концептуальний референт, тобто концепт, описаний за допомогою метафори. У

власну чергу, лексична одиниця *come* актуалізує концептуальну ознаку руху у визначеному напрямку як складник концепту РУХ, а лексична одиниця *result* вербалізує відповідні характеристики концепту РЕЗУЛЬТАТ, які утворюють корелят метафоричного утворення. Шляхом метафоричної проекції концептуальних ознак корелята (рух) на концептуальні ознаки референта (навчання), ми визначаємо загальну концептуальну характеристику (наявність кінцевого результату/ цілі), на основі якої ми можемо вивести концептуальну метафору: НАВЧАННЯ – ЦЕ РУХ ДО РЕЗУЛЬТАТУ/ ЦІЛІ.

Оскільки ця концептуальна метафора була утворена на основі попередньої – НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ, то і спосіб класифікації метафори буде ідентичним до попередньої. А саме: структурна концептуальна метафора, де комплексне абстрактне поняття (НАВЧАННЯ) представлено в рамках більш конкретного (РУХ ДО РЕЗУЛЬТАТУ/ ЦІЛІ).

Модель метафоричного переносу – «абстрактне явище – більш конкретне явище».

Щодо учасників педагогічного процесу, ми можемо виокремити наступну концептуальну метафору:

УЧЕНЬ – ЦЕ ЧОВЕН, УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КАПІТАН

*Children are different now. That is why pedagogues have to know what it means nowadays “teacher-student” interaction. You should feel yourself like old experienced captains, who are looking for new harbors for their vessels, which look different from ones you owned twenty years ago.*

У даному прикладі лексична одиниця *children* актуалізує концепт УЧЕНЬ, а лексична одиниця *vessels* виражає концепт ЧОВЕН. Для того, щоб метафорично осмислити дану комбінацію, слід розглянути другу частину даного метафоричного утворення: лексична одиниця *pedagogues* опредметнює концепт УЧИТЕЛЬ, а за допомогою лексичної одиниці *captains* розкривається зміст концепту КАПІТАН. Отже, шляхом проекції концептуальних ознак корелятів (човен та капітан) на референти (учень та вчитель), ми виділяємо спільне

метафоричне підґрунтя концептуальної метафори – як капітан керує човном на морі, так і вчитель направляє учня у навчанні, задля досягнення певної мети, що у даному прикладі актуалізується за допомогою лексичної одиниці *harbor*. Саме тому на базі концептуального аналізу можемо вивести концептуальну метафору:  
УЧЕНЬ – ЦЕ ЧОВЕН, УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КАПІТАН

Це приклад структурної концептуальної метафори зі способом метафоричного переносу «людина-людина».

### 2.3.2. НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ

#### НАВЧАННЯ – ЦЕ ПРИГОТУВАННЯ ЇЖІ

Відповідно дана концептуальна метафора базується на наступних співвідношеннях:

<b>Корелят – готування</b>	<b>Референт – навчання</b>
Кухар	Учитель
Кухня	Освітній простір
Інгредієнти	Засоби навчання
Дегустатори	Учні
Страва	Знання

Ми розуміємо НАВЧАННЯ як ПРИГОТУВАННЯ ЇЖІ через низку спільних характеристик, на основі яких будуються відповідності для розуміння одного поняття через знання про інше. Такі відповідності обґрунтовують, чому через знання про ПРИГОТУВАННЯ ми розуміємо концепт НАВЧАННЯ. Звернімося до прикладу:

*Raise your hand who enjoys eating flavorless food... Surely, nobody. The same is with learning. ... I grasped that fact had been teaching for five years already. Better late than never...Then my work experience was like learning how to add, combine, interchange and avoid different means of learning, methods, strategies and all this contemporary educational stuff. For you to be more understandable it was like a cook*

*ing show – a lot of small watchers, who were divided into three groups: the first one – they understand my recepies and sometimes did very good; the second one – they just liked watching me. At least they have to do something at school; the tird one – my recepies were really complicated for them....With time I found the way out – we have to cook together and first of all we have to add love to each dish. Only in this case tese small gourmets will be satisfied with the process and you with the result.*

Даний приклад ілюструє структуру співвідношень, наведених вище, а саме: вчитель, як і кухар, повинен навчитися змішувати різноманітні інгредієнти, для того щоб процес навчання був цікавим та насиченим. В результаті – учні будуть зацікавлені та інтегровані у процес, що підвищує продуктивність навчання та цікавість дітей до нього.

Для глибшого розуміння концептуальних метафор, зазначених у практичній частині наукового дослідження, звернемося до класифікації Дж. Лакоффа. У даному випадку, метафора НАВЧАННЯ – ЦЕ ПРИГОТУВАННЯ ЇЖІ – це структурна метафора, у якій комплексне абстрактне поняття (НАВЧАННЯ) представлено в рамках більш конкретного (ПРИГОТУВАННЯ).

Ця концептуальна метафора утворена на основі метафоричного переносу – «абстрактне явище – більш конкретне явище». Проте дана модель переносу є відсутньою у початковій класифікації Дж. Лакоффа. У даному випадку вона утворена на основі першої метафоричної класифікації та доповнює вже існуючий список моделей метафоричного переносу.

### НАВЧАННЯ – ЦЕ ХАРЧУВАННЯ

Розуміючи процес засвоєння інформації та перетворення її у знання можна сформулювати таку концептуальну метафору як НАВЧАННЯ – ЦЕ ХАРЧУВАННЯ. Погляньмо на співвідношення:

<b>Корелят – харчування</b>	<b>Референт - навчання</b>
Їжа	Інформація
Шлунок	Мозок

Переїдання	Розумове перенавантаження
Біологічна потреба	Соціальна потреба
Результат – корисні речовини	Результат – нові знання

Ми розуміємо НАВЧАННЯ як ХАРЧУВАННЯ через низку спільних характеристик, на основі яких побудувалися співвідношення, зазначені вище. Такі відповідності обґрунтовують, чому через знання про процес ХАРЧУВАННЯ ми розуміємо концепт НАВЧАННЯ. Звернемося до прикладу:

*Do you know what is similar between brain and stomach? I know – they both require nourishment, good one. Your brain is active only when you add something new to it every day... Keeping them both fit and full will make you healthy not only physically but mentally as well.*

Даний приклад ілюструє структуру співвідношень, наведених вище, а саме: процес харчування схожий до процесу навчання, адже нова інформація, що зустрічається в процесі навчання, спершу повинна сприйнятися головним мозком, щоб у кінцевому результаті перетворитися на знання. Так само і корисні речовини, що є результатом складного біологічного процесу харчування. Різниця у тому, що споживання інформації потрібне для задоволення соціальних потреб та ментального розвитку, а їжі – для задоволення елементарних біологічних потреб.

У прикладі лексична одиниця *brain* співвідноситься із концептом НАВЧАННЯ, оскільки це орган, за допомогою якого відбуваються усі розумові процеси, включаючи навчання. Дана лексична одиниця складає концептуальний референт, тобто концепт, описаний за допомогою метафори. У власну чергу, лексична одиниця *nourishing*, що у денотативному значенні означає – підтримання життєдіяльності живого організму за допомогою їжі, вербалізує концепт споживання їжі, а *stomach*, що має таке денотативне значення, як – орган, що відповідає за перетравлення їжі, актуалізує концептуальну ознаку перетравлення їжі, що є складовими частинами концепту ХАРЧУВАННЯ, які утворюють



корелят метафоричного утворення. Шляхом метафоричної проєкції із концептуальних ознак корелята (харчування) на концептуальні ознаки референта (навчання), ми визначаємо загальну концептуальну характеристику, на основі якої формується концептуальна метафора, – переробка інформації чи то їжі із вихідним результатом – знання чи то поживні речовини, ми можемо вивести концептуальну метафору: «НАВЧАННЯ – ЦЕ ХАРЧУВАННЯ».

Це структурна концептуальна метафора, де абстрактне поняття, що вербалізується за рахунок концепту «НАВЧАННЯ» та є концептуальним референтом, пояснюється за рахунок більш конкретного чи більш відомого для індивіда поняття «ХАРЧУВАННЯ», що представлено у реченні концептуальним корелятом.

Модель метафоричного переносу – «абстрактне явище – більш конкретне явище».

#### ВИВЧЕННЯ МОВИ (приклад навчання) – ЦЕ ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ

Не відходячи далеко від теми кулінарія, специфіка та методика навчання іноземної мови наштовхує на ВИВЧЕННЯ МОВИ - ЦЕ ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ ще одну концептуальну метафору ВИВЧЕННЯ МОВИ - ЦЕ ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ. Підтвердженням такої досить незвичної концептуальної метафори стане наступний ряд співвідношень:

<b>Корелят – очищення цибулі</b>	<b>Референт – вивчення мови</b>
Шари зі шкірки	Багаторівнева структура мови
Очищення	Процес вивчення
Ніж	Інструмент вивчення
Сльози – реакція організму на фізичні властивості плоду	Сльози – реакція на труднощі під час вивчення

Ми розуміємо ВИВЧЕННЯ МОВИ як процес ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ через низку спільних характеристик, на основі яких побудувалися співвідношення, зазначені вище. Такі відповідності обґрунтовують, чому через знання про процес

ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ ми розуміємо концепт ВИВЧЕННЯ МОВИ. Звернемося до прикладу:

*Do not try to get a language at once. Firstly, you have to imagine that you got an onion and only peeling one layer after another you will get the desirable result. Warning: there will be times you will be almost to cry. Do not worry; it is temporary, go on learning.*

Даний приклад ілюструє структуру співвідношень, наведених вище, а саме: мова є багаторівневою системою, що вимагає часу та зусиль на збалансованого вивчення усіх її частин. Цибуля є гарною наочною ілюструє багаторівневості мови. А процес чищення даного плоду викликає неприємні відчуття, як і процес вивчення мови інколи буває непростим.

У прикладі лексичні одиниці *language*, *desirable result* (відповідно до концептуальної метафори НАВЧАННЯ – ЦЕ РУХ ДО ЦІЛІ ЧИ МЕТИ) співвідносяться із концептом ВИВЧЕННЯ МОВИ, ТА СКЛАДАЮТЬ концептуальний референт, тобто концепт, описаний за допомогою метафори. У власну чергу, словосполучень *peeling one layer after another*, та лексична одиниця *onion* є складовими частинами концепту ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ, які формують корелят метафоричного утворення. Шляхом метафоричної проєкції із концептуальних ознак корелята (очищення цибулі) на концептуальні ознаки референта (вивчення мови), ми визначаємо загальну концептуальну характеристику – поступовість у виконання обох дій та труднощі, що складовими у процесах, актуалізовані лексичною одиницею *cry*, на основі якої формується концептуальна метафора: «ВИВЧЕННЯ МОВИ – ЦЕ ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ».

Дана концептуальна метафора, за класифікацією Дж. Лакоффа, є структурною, так як абстрактне поняття «НАВЧАННЯ» розкриває свій зміст у межах педагогічного дискурсу за рахунок співвідношення із більш конкретним поняттям «ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ».

Модель метафоричного переносу – «абстрактне явище – більш конкретне явище».

### 2.3.3 НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (приклад навчання) – ЦЕ ГРА В КАРТИ

Відповідно до сучасних положень про навчання англійської мови, що включають чотири ключові навички (читання, слухання, письмо, говоріння), а згодом і чотири основних уміння, можна утворити таку концептуальну метафору к ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ – ЦЕ ГРА В КАРТИ. Підтвердженням даної концептуальної метафори можуть стати наступні співвідношення:

<b>Корелят – гра в карти</b>	<b>Референт – вивчення англійської мови</b>
Карти	Знання
4 масті	4 навички (читання; аудіювання; письмо; говоріння)
Уміння грати в карти	Уміння використовувати навички
Виграш у партії	Граматично, фонетично та лексично вірно відтворений мовленнєвий фрагмент

Ми розуміємо ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ як ГРУ В КАРТИ через низку спільних характеристик, на основі яких будуються відповідності для розуміння одного поняття через знання про інше. Такі відповідності обґрунтовують, чому через знання про ГРУ В КАРТИ ми розуміємо концепт ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. Звернемося до прикладу:

*Today learners perceive the English language not as a whole undivided system, they rather stick for the rule of four domains: reading, listening, writing, speaking, due to which the communicative competence is formed. They play with them and always know what their trump card is and what course leads to failure. And our mission is to help find a balance on the level of each learner.*

Даний приклад ілюструє структуру співвідношень, наведених вище, а саме: відповідно до сучасної методики навчання англійської мови, учні формують мовленнєву компетенцію за рахунок набуття навичок читання, слухання, письма та говоріння. Тобто система мови розділена на так звані секції чи то групи, як і колода карт. Дані навички виступають інструментом для формування мовленнєвих одиниць як і масті в колоді карт є інструментом утворення процесу гри.

У прикладі словосполучення *perceive the English language ma reading, listening, writing, speaking* через призму сучасної методики навчання англійської мови співвідноситься із концептом ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ, який складає концептуальний референт, тобто концепт, описаний за допомогою метафори. У власну чергу, лексичні одиниці *play, failure* актуалізують концептуальну ознаку ГРИ як процесу чи дії в загальному, а лексичні одиниці *a trump card, course, four domains* вербалізують концептуальну ознаку настільних карт, що є складовою частиною концепту ГРА В КАРТИ, які утворюють корелят метафоричного утворення. Шляхом метафоричної проекції із концептуальних ознак корелята (гра в карти) на концептуальні ознаки референта (вивчення), ми визначаємо загальну концептуальну характеристику, на основі якої формується концептуальна метафора, – поділ на чотири категорії, класи, групи, секції і т.д., ми можемо вивести концептуальну метафору: «ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ – ЦЕ ГРА В КАРТИ».

Це структурна концептуальна метафора, де абстрактне поняття, що вербалізується за рахунок концепту «ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ» та є концептуальним референтом, пояснюється за рахунок більш конкретного чи більш відомого для індивіда поняття «ГРА В КАРТИ», що представлено у реченні концептуальним корелятом.

Модель метафоричного переносу – «абстрактне явище – більш конкретне явище».

**НАВЧАННЯ – ЦЕ БОРОТЬБА**

Наступною концептуальною метафорою, що ілюструє процес навчання через призму інших суміжних понять є метафора НАВЧАННЯ – ЦЕ БОРОТЬБА. Відповідно дана концептуальна метафора базується на наступних співвідношеннях:

<b>Корелят – боротьба</b>	<b>Референт – навчання</b>
Бійці, учасники поєдинку	Учні
Тренер	Учитель
Раунд	Урок
Перемога	Отримання знань, гарної оцінки
Поразка	Небажаний результат в навчанні
Травми після бою	Досвід отриманий впродовж навчання

Ми розуміємо НАВЧАННЯ як БОРОТЬБУ через низку спільних характеристик, на основі яких будуються відповідності для розуміння одного поняття через знання про інше. Такі відповідності обґрунтовують, чому через знання про БОРОТЬБУ ми розуміємо концепт НАВЧАННЯ. Звернемося до прикладу:

*Our mission is not only to teach children following the newest methodological recommendations, it is rather about being staunch and understand that each lesson each new topic is like a fight for them, at the end of which they judge whether it was a victory or a failure. .... Sometimes even the strongest fighters cry. ... Teach, understand, love, explain, support them, sincerely support them, especially at the end.*

Даний приклад ілюструє структуру співвідношень, наведених вище, а саме: навчання за своєю специфікою дуже подібне до поєдинку, адже бійці як і учні повинні боротися за перемогу кожного разу. Інколи це не лише перемоги, а й поразки та травми, проте це досвід, а як відомо – найкраще навчатися на власних помилках.

Лексичні одиниці *fighters, fight* є складовими частинами концепту БОРОТЬБА, адже у денотативному значенні поняття боротьба – це вид мистецтва, де учасник намагається власними силами побороти супротивника. У власну чергу концепт НАВЧАННЯ реалізується через наступні лексичні одиниці: *teach, methodological*, що у даному контексті набувають сенсу за рахунок власних денотативних значень. Шляхом метафоричної проекції із концептуальних ознак корелята (боротьба) на концептуальні ознаки референта (навчання), ми визначаємо загальну концептуальну характеристику – наявність перемог та поразок, що сприймаються як досвід у процесі навчання та боротьбі, на основі якої формується концептуальна метафора: «НАВЧАННЯ – ЦЕ БОРОТЬБА».

Так як у даному прикладі абстрактне поняття «НАВЧАННЯ» розкривається за рахунок концептуального змісту більш конкретного поняття «БОРОТЬБА», ми можемо стверджувати, що це структурна концептуальна метафора, за класифікацією Дж. Лакоффа, із моделлю метафоричного переносу «абстрактне поняття – більш конкретне поняття».

У попередньому метафоричному утворенні зазначалося, що вчитель – це тренер. На основі даної кореляції формуємо наступне концептуальне утворення:

ВЧИТЕЛЬ – ЦЕ ЛІДЕР

*I was strategically planning to entertain my students to be the pilot of the classroom, the captain of entertainment so they would never be bored when they were studying the fifteen uses of the comma.*

Лексична одиниця, виражена особовим займенником, “I” актуалізує концепт ВЧИТЕЛЬ та складає концептуальний референт, до якого у даному прикладі подається приховане концептуальне порівняння, що у власну чергу опредметнюється з допомогою лексичної одиниці *captain* та *pilot* та несе у собі концепт ЛІДЕР. Проектуючи концептуальні ознаки корелята на референт, можна виділити концептуальну метафору – ВЧИТЕЛЬ – ЦЕ ЛІДЕР. Адже денотативні значення у лексичних одиницях *captain* та *pilot* несуть у собі ознаки концепту ЛІДЕР.

Оскільки концепт ВЧИТЕЛЬ є конкретним поняттям, яке розкриває свій зміст за рахунок більш абстрактного поняття ЛІДЕР у межах педагогічного дискурсу, ми можемо стверджувати, що це структурна метафора, із моделлю метафоричного переносу «людина-людина». Адже у даній моделі, як і в цій концептуальній метафорі, особливості певної людини, характеру чи професії переносять на іншу людину, що у даному процесі переносу виступає референтом.

### НАВЧАННЯ – ЦЕ ВЗЛІТИ ТА ПАДІННЯ

Оскільки попереднє метафоричне утворення актуалізувала поняття успіху та поразки, утворюємо цю концептуальну метафору на основі наступного прикладу:

Her success in piano was measured by how few mistakes she made.

Лексична одиниця success актуалізує концепт ВЗЛІТ, що у даному контексті вживається у денотативному значенні та означає успіх. У власну чергу словосполучення mistakes she made виражає концепт ПАДІННЯ, що також вживається у денотативному значенні та означає поразка. Саме тому на базі даного прикладу ми сформуваємо концептуальну метафору «НАВЧАННЯ – ЦЕ ВЗЛІТИ ТА ПАДІННЯ».

### 2.3.5 НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО

Корелят – мистецтво	Референт – навчання
Митець	Учитель
Витвори мистецтва	Учень
Мистецький простій	Школа
Натхнення	Здобутки учнів

*We can create time for learning, but we also can create a plan for it.*

Лексична одиниця create виражає концепт МИСТЕЦТВО, який наштовхує нас на думку, що автор даного виразу асоціює навчання із одним із видів мистецтва, що, як і інші його прояви, надихає на створення чогось нового та

піднесеного. А лексична одиниця *learning* вербалізує концепт НАВЧАННЯ. Як наслідок – концептуальна метафора НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО.

#### ВЧИТЕЛЬ – ЦЕ АКТОР

*I would ever go as far as dressing as a character from the movie The Matrix and taking some martial art stands and rolling across the floor.*

Лексична одиниця *I*, що виражена особовим займенником, вербалізує концепт ВЧИТЕЛЬ, так як уривок для аналізу – це пряма мова, та виступає концептуальним референтом. У власну чергу словосполучення *a character from the movie* виражає концепт АКТОР, що є концептуальним корелятом. Даний корелят підкріплюється наступними словосполученнями, у яких концептуальні характеристики співвідносяться із концептом АКТОР та додають певної комічності до визначеного концепту у даному контексті: *taking some martial art stands* та *rolling across the floor*. Перенісши характеристики концептуального корелята на концептуальний референт, виводимо наступну концептуальну метафору – ВЧИТЕЛЬ – ЦЕ АКТОР.

Так як концепт ВЧИТЕЛЬ є конкретним поняттям, який розкриває свій зміст за рахунок більш абстрактного поняття АКТОР у межах педагогічного дискурсу, ми можемо стверджувати, що це структурна метафора, із моделлю метафоричного переносу «людина-людина». Адже у даній моделі, як і в цій концептуальній метафорі, особливості певної людини, характеру чи професії переносять на іншу людину, що у даному процесі переносу виступає референтом.

Якщо вчитель – це актор, то користуючись логікою взаємовідносин об'єкта та суб'єкта педагогічної діяльності виводимо наступне концептуальне утворення:

#### УЧЕНЬ – ЦЕ ГЛЯДАЧ

*They want to get not only fluently pronounced information, they want to feel teacher's presence at the classroom, your emotions, desire to teach them and interest in them. To some extent they are spectators and you are actors, who want them to attend your show one more time with no less interest.*



Лексична одиниця *they*, що виражена особовим займенником, вербалізує концепт **УЧЕНЬ**. У власну чергу лексична одиниця *spectators* виражає концепт **ГЛЯДАЧ**, що є концептуальним корелятом. Даний корелят підкріплюється наступним словосполученням, що роблять зв'язок між корелятом та референтом більш тіснимб чітким та зрозуміим: *attend your show one more time*. Перенівши характеристики концептуального корелята на концептуальний референт, виводимо наступну концептуальну метафору – **УЧЕНЬ – ЦЕ ГЛЯДАЧ**.

Так як концепт **УЧЕНЬ** є конкретним поняттям, який розкриває свій зміст за рахунок більш абстрактного поняття **ГЛЯДАЧ** у межах педагогічного дискурсу, ми можемо стверджувати, що це структурна метафора, із моделлю метафоричного переносу «людина-людина». Адже у даній моделі, як і в цій концептуальній метафорі, особливості певної людини, характеру чи професії переносять на іншу людину, що у даному процесі переносу виступає референтом.

Користуючись кореляціями – **ВЧИТЕЛЬ – ЦЕ АКТОР**, а **УЧЕНЬ – ЦЕ ГЛЯДАЧ**, можемо стверджувати, що **НАВЧАННЯ – ЦЕ ТЕАТР**.

### 2.3.6 НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ

Описуючи основні ознаки навчання за допомогою спільних концептуальних ознак інших понять, варто було б розглянути наступну концептуальну метафору: **НАВЧАННЯ – ЦЕ НАКОПИЧЕННЯ**. Так як накопичення інформації та її обробка – це перші етапи будь-якого розслідування. Звернемося до концептуальних співвідношень:

<b>Корелят – накопичення</b>	<b>Референт – навчання</b>
Пошук фактів	Пошук інформації, нових знань
Місце для зберігання – папка справи, що розслідується	Місце для зберігання – мозок
Ціль чи мета накопичення – розслідування справи	Ціль чи мета накопичення – Подальший ментальний розвиток

Інвестування – використання зібраної інформації для умозаключень та висновків щодо справи	Інвестування - Використання набутих знань у подальшому навчанні
---	---

Ми розуміємо НАВЧАННЯ як процес процес НАКОПИЧЕННЯ будь-яких матеріальних цінностей через низку спільних характеристик, на основі яких побудувалися співвідношення, зазначені вище. Такі відповідності обґрунтовують, чому через знання про процес НАКОПИЧЕННЯ ми розуміємо концепт НАВЧАННЯ. Звернемося до прикладу:

*She cherry-picked new information, reading books, discussing some problematic point with different people, making surveys and, finally, accumulated it until she had enough resources to make good investments into her own idea or to come to the higher level of her self-development .*

Даний приклад ілюструє структуру співвідношень, наведених вище, а саме: процес пошуку інформації та накопичення знань, як справжній детектив, що підтверджується лексичними одиницями *cherry-picked new information, discussing some problematic point with different people, making surveys* , з часом надає можливість інвестувати їх у власні та більші ідеї або ж просто надає можливість зрозуміти важчі поняття, через певну кількість накопичених уже відомих та легших понять. Так само і накопичення матеріальних цінностей з часом надає можливість використати власні ресурси з метою збагачення чи отримання чогось більшого.

У прикладі лексичну одиницю *information* можна співвіднести із концептом НАВЧАННЯ, базуючись на одному із денотативних значень даного елементу, а саме – сукупність даних та відомостей про якесь поняття. А так як дані та відомості у процесі навчання перетворюються у знання, то досит логічним є визначити лексичну одиницю *information* складовою частиною концепту НАВЧАННЯ, що є концептуальним референтом, тобто концептом, описаним за

допомогою метафори. У власну чергу, лексична одиниця *accumulate* – пошук, збирання та зберігання чогось у певній кількості, є складовою частиною концепту НАКОПИЧЕННЯ, які формують корелят метафоричного утворення. Окрім цього, лексична одиниця *interest* є також складовою частиною концепту НАКОПИЧЕННЯ, так як показує результат процесу накопичення, адже у даному контексті це поняття означає – відсоток. Розглядаючи словосполучення *make good investments*, ми зазначемо, що воно концептуально співвідноситься із концептом НАКОПИЧЕННЯ, тому що скукупність даних лексичних одиниць показує результат та водночас мету процесу накопичення. Шляхом метафоричної проекції із концептуальних ознак корелята (накопичення) на концептуальні ознаки референта (навчання), ми визначаємо загальну концептуальну характеристику – пошук, збирання, зберігання та подальше використання вихідного продукту (знання чи матеріальні блага), на основі якої формується концептуальна метафора: НАВЧАННЯ – ЦЕ НАКОПИЧЕННЯ.

Це структурна концептуальна метафора, де зміст більш абстрактного поняття НАВЧАННЯ розкривається за рахунок концептуальних характеристик більш конкретного поняття НАКОПИЧЕННЯ.

#### УЧЕНЬ – ЦЕ ДЕТЕКТИВ

*What does it mean to be involved? It means to be interested in the process. But for students interest does not come, just because they are at school. It is our duty to be interesting teachers with interesting and fresh portion of information every lesson. ... And only after you observe your students investigating something, searching for more, discussing and even arguing with each other about the topic of the lesson, only after this you may say – it was a successful lesson, with all students involved.*

В аналізованому прикладі концепт УЧЕНЬ виражається лексичною одиницею у множинній формі *children*. Лексичні одиниці, що є дієсловами, *investigating*, *searching for*, актуалізує концепт ДЕТЕКТИВ, що у контексті педагогічного дискурсу інколи співвідноситься із концептом УЧЕНЬ. Шляхом проекції із корелята (детектив) на референт (учень), ми визначили спільні концептуальну

ознаку, на основі якої формується концептуальна метафора. А саме – концепт учень порівнюється із концептом детектив. Адже учень, який кожного дня дізнається щось нове та цікаве для себе, бажає отримати цілісне уявлення про певне поняття. Так само і детектив, який дізнається незначні деталі, шукає докази та аргументи для отримання цілісної картини про ту чи іншу справу. За допомогою концептуального аналізу ми можемо вивести концептуальну метафору: **УЧЕНЬ – ДЕТЕКТИВ**.

Концепт **УЧЕНЬ** є конкретним поняттям, який розкриває свій зміст за рахунок концептуальних характеристик більш абстрактного, у даному випадку, поняття **ДЕТЕКТИВ** у межах педагогічного дискурсу, ми можемо стверджувати, що це структурна метафора, із моделлю метафоричного переносу «людина-людина». Адже у даній метафорі, концептуальні характеристики поняття **ДЕТЕКТИВ**, а саме особливості діяльності, що давно уже набув метафоричного осмислення, переносять на людину, а саме учасника педагогічного дискурсу, що у даному процесі переносу виступає референтом.

Отже, проаналізувавши когнітивні метафори сучасного англomовного педагогічного дискурсу на основі відео-матеріалів TED, ми можемо схематично зобразити класифікацію структурних концептуальних утворень нашого наукового дослідження концепту навчання.

#### 1) НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КАПІТАН

УЧЕНЬ – ЦЕ ПОДОРОЖУЮЧИЙ/ ЧОВЕН

#### 2) НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ: ГОТУВАННЯ/ ХАРЧУВАННЯ/ ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КУХАР

УЧЕНЬ – ЦЕ ДЕГУСТАТОР

#### 3) НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ: ГРАВ КАРТИ/ БОРОДЬБА

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ ТРЕНЕР, ЛІДЕР

УЧЕНЬ – ЦЕ БОЄЦЬ

## 4) НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО/ ТЕАТР

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ АКТОР

УЧЕНЬ – ЦЕ ГЛЯДАЧ

## 5) НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ: НАКОПИЧЕННЯ

УЧЕНЬ – ЦЕ ДЕТЕКТИВ

Дослідження сучасного англomовного педагогічного дискурсу виявило, що відносини між учнем та вчителем, як правило, не є ієрархічними, тобто такими, де є чітко визначений суб'єкт та об'єкт. Дані ролі часто є взаємозамінні, про що свідчать виявлені концептуальні метафори:

УЧЕНЬ – ЦЕ ВЧИТЕЛЬ

*And when she wrote her paper and I read it, I was jealous, like “man, what a cool project... I got to learn how to do this. She got to introduce me, to her teacher, so that she can teach me how to do this and she did.*

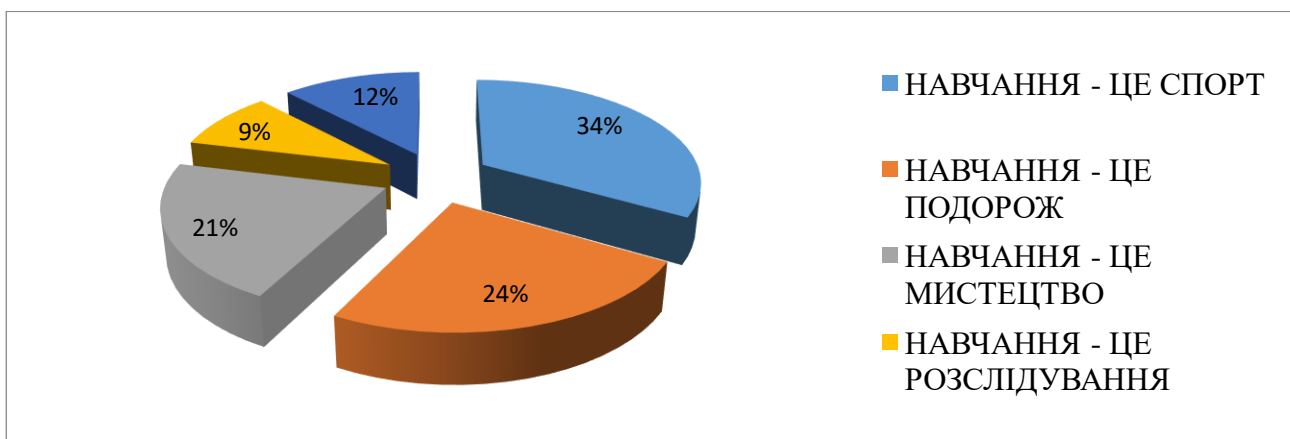
Лексична одиниця “she” опредметнює концепт УЧЕНЬ. Дане співвідношення підкріплюється словосполученням “to her teacher”, уточнюючи, що йдеться про учня. У власну чергу, концепт УЧЕНЬ у даному прикладі виступає концептуальним референтом. Словосполучення “can teach me” та “got to introduce to me” актуалізує концепт УЧИТЕЛЬ, базуючись на денотативному значенні лексичних структур, та виступає концептуальним корелятом. Проектуючи концептуальні ознаки корелята на концептуальні ознаки референта, утворюємо концептуальну метафору – УЧЕНЬ – ЦЕ ВЧИТЕЛЬ.

Ця концептуальна метафора є яскравим прикладом моделі метафоричного переносу «людина-людина». Проте у даному випадку досить важко скористатися класифікацією Дж. Лакоффа та визначити тип концептуальної метафори, оскільки і референт, і корелят є конкретними поняттями, що можуть виступати як об'єктом так і суб'єктом переносу: «ВЧИТЕЛЬ – ЦЕ УЧЕНЬ» або ж «УЧЕНЬ – ЦЕ ВЧИТЕЛЬ».

Похідною цієї концептуальної метафори може стати наступна концептуальна метафора, що має такі ж класифікаційні характеристики: «УЧЕНЬ – ЦЕ ОБ’ЄКТ».

At the beginning they (students) are all like white sheets, but only at the beginning. They are sincerely devoted to your heart and soul. And with time this blank space will be filled with knowledge, experience and right feelings. В аналізованому прикладі концепт ”. словосполучення white sheets актуалізує концепт TABULA RASA, або ж ЧИСТИЙ АРКУШ, що у контексті педагогічного дискурсу часто співвідноситься із концептом УЧЕНЬ. Шляхом проекції із корелята (чистий аркуш) на референт (учень), отримуємо метафоричне утворення: учень – це аркуш паперу, в основі якої лежить концептуальна метафора: УЧЕНЬ – ЦЕ ОБ’ЄКТ, адже вчитель в даному процесі виступає як суб’єкт, а учень як об’єкт педагогічного впливу.

Говорячи про частоту використання метафоричних утворень в аналізованих матеріалах TED, що представляють стан сучасного англomовного педагогічного дискурсу, можна зазначити, що найчастіше використовується концептуальна метафора НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ (11 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ ( 8 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО (7 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ та НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ (від 1 до 5 випадків).



**Рис.5. Частота використання концептуальних метафоричних утворень із концептом «НАВЧАННЯ»**

## 2.4. Концептуальні метафоричні утворення із концептуальним референтом ВИХОВАННЯ

На основі аналізу лексичного матеріалу відео-ресурсу TED та послуговуючись класифікацією Дж. Лакоффа та М. Джонсона, було класифіковано такі типи метафоричних утворень сучасного англомовного педагогічного дискурсу із концептуальним референтом ВИХОВАННЯ:

Концептуальні метафоричні утворення сучасного англомовного педагогічного дискурсу

ВИХОВАНЕЦЬ – ОБ’ЄКТ;

ВИХОВАТЕЛЬ – СУБ’ЄКТ;

ВИХОВАННЯ – ПРОЦЕС

У межах концепту ВИХОВАННЯ, на відмінну від концепту НАВЧАННЯ, ми розглядаємо відносини між учнем та вчителем у сучасному англомовному педагогічному дискурсі як ієрархічні, тобто де є чітко визначений суб’єкт та об’єкт.

Тобто, виховання розглядається як складова частина процесу навчання, що має учасників, які взаємодіють між собою, тобто суб’єкт (вчитель) здійснює цілеспрямований вплив на об’єкт (учень). Надалі ми за допомогою прикладів розшифруємо мету та завдання виховання, звертаючись до метафоричних утворень сучасного англомовного педагогічного дискурсу та доведемо їх приналежність до класу структурних концептуальних метафор.

### 2.4.1 ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ САДІВНИК

Корелят – садівник	Референт – учитель
Рослини	Учні
Знаряддя для садівництва	Педагогічні підходи
Садок	Освітній заклад

*The most difficult thing in upbringing is not just talking about eternities. The most challenging one is carrying about a seed you plant in the mind of students, nurturing it with love, faith, understanding, patience.*

У даному прикладі концепт САДІВНИК виражається а допомогою таких лексичних одиниць як *seed* та *plant*. Шляхом проекції із корелята (садівник) на референт (учитель) ми визначаємо спільну концептуальну ознаку – будь-яких виховний процес, здійснений учителем, потребує такої ж турботи, як і зерно, посаджене садівником, адже тільки тоді, як учитель, так і садівник, отримає очікуваний результат. На основі вище наведеного порівняння, виводимо концептуальну метафору: УЧИТЕЛЬ – ЦЕ САДІВНИК

Це структурна концептуальна метафора, де зміст конкретного поняття УЧИТЕЛЬ розкривається за рахунок абстрактного САДІВНИК. Модель переносу – «людина-людина».

На основі даної концептуальної метафори утворюємо похідну, де об'єкт перетворюється на суб'єкт:

#### УЧЕНЬ – ЦЕ РОСЛИНА

Корелят – рослина	Референт – учень
Садівник	Учитель
Знаряддя для садівництва	Педагогічні прийоми
Садок	Освітній заклад

У даному прикладі концепт РОСЛИНА виражається а допомогою таких лексичних одиниць як *plants* та *kindergarten/ studentsgarten*. Шляхом проекції із корелята (рослина) на референт (учень) ми визначаємо спільну концептуальну ознаку – учень потребує турботи, живлення догляду, як і рослина, адже тільки тоді, як учитель, так і садівник, отримає очікуваний результат. На основі вище наведеного порівняння, виводимо концептуальну метафору: УЧЕНЬ – ЦЕ РОСЛИНА



Це структурна концептуальна метафора, де зміст конкретного поняття **УЧЕНЬ** розкривається за рахунок абстрактного **РОСЛИНА**. Модель переносу – «людина-предмет».

## 2.4.2 ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО

### УЧИТЕЛЬ – ЦЕ СКУЛЬПТОР, УЧЕНЬ – ЦЕ СКУЛЬПТУРА

Корелят – скульптор/ скульптура	Референт – учитель/ учень
Знаряддя різьблення	Методи, принципи виховання
Майстерня	Школа
Вправність механічних рухів	Вправність володіння педагогічними уміннями

*You start working with unconscious human beings, who do not know what they want. Firstly, they seem to be a kind of clay – nothing special, but with time and with the help of precise movements they become your own masterpieces and honor. Having finished the work, with some of them you are satisfied and , surely, with some of them not, you are interested and inspired to start creating others, but with better technique and professionalism.*

Опираючись на ієрархічну модель співвідношень у педагогічному дискурсі суб'єкт- об'єкт утворюється концептуальна метафора, що базується на концепта, які по новому розкривають зміст один одного. У даному прикладі лексична одиниця *human beings* саме у цьому лексичному оточенні актуалізує концепт **УЧЕНЬ**, лексична одиниця *masterpieces, clay* виражає концепт **СКУЛЬПТУРА**, на основі денотативних значень за тлумачним словником. Для того, щоб метафорично осмислити дану комбінацію, слід розглянути другу частину даного метафоричного утворення: лексична одиниця *you*, виражена займенником, опредметнює концепт **УЧИТЕЛЬ**, а за допомогою лексичної одиниці *create*, що означає дію, притаманну конкретній професії, розкривається зміст концепту **СКУЛЬПТОР**. Отже, шляхом проекції концептуальних ознак корелятивів

(скульптор та скульптура) на референти (учень та вчитель), ми виділяємо спільне метафоричне підґрунтя концептуальної метафори – як скульптор майстерно створює власні шедеври та з кожною новою роботою лише вдосконалює власні навички та вміння, так і вчитель за допомогою роботи над собою та досвіду вчиться працювати та виховувати учнів. Саме тому на базі концептуального аналізу можемо вивести концептуальну метафору: **УЧИТЕЛЬ – ЦЕ СКУЛЬПТОР, УЧЕНЬ – ЦЕ СКУЛЬПТУРА.**

Це приклад структурної концептуальної метафори зі способом метафоричного переносу «людина-людина».

### УЧЕНЬ – ЦЕ ЧИСТИЙ АРКУШ

*At the beginning they (students) are all like white sheets, but only at the beginning. They are sincerely devoted to your heart and soul as a word to its creator - writer. And with time this blank space will be filled with knowledge, experience and right feelings.*

В аналізованому прикладі концепт **УЧЕНЬ** виражається лексичною одиницею у множинній формі *they*. Словосполучення *white sheets* актуалізує концепт **TABULA RASA** або ж **ЧИСТИЙ АРКУШ**, що у контексті педагогічного дискурсу часто співвідноситься із концептом **УЧЕНЬ**. Шляхом проєкції із корелята (чистий аркуш) на референт (учень), ми визначили спільні концептуальну ознаку, на основі якої формується концептуальна метафора. А саме – концепт **учень** порівнюється із концептом **чистий аркуш**, адже як чистий аркуш паперу може з легкістю перетворитися на витвір мистецтва, так і вчитель власною кропіткою працею зуміє створити повноцінну особистість із звичайного хлопчика чи дівчинки. За допомогою концептуального аналізу ми можемо вивести концептуальну метафору: **«УЧЕНЬ – ЦЕ ЧИСТИЙ АРКУШ».**

Концепт **«УЧЕНЬ»** є конкретним поняттям, який розкриває свій зміст за рахунок концептуальних характеристик більш абстрактного, у даному випадку, поняття **«ЧИСТИЙ АРКУШ»** у межах педагогічного дискурсу, ми можемо стверджувати, що це структурна метафора, із моделлю метафоричного переносу «людина-предмет». Адже у даній метафорі, концептуальні характеристики

поняття «чистий аркуш», що давно уже набув метафоричного осмислення, переносять на людину, а саме об'єкта педагогічного дискурсу, що у даному процесі переносу виступає референтом.

### 2.4.3 ВИХОВАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ

Корелят – протистояння	Референт – виховання
Одна сторона (догматичні ідеї)	Вчителі
Інша сторона (новітні ідеї)	Учень
Причина протистояння	Конфлікт ідей у процесі виховання
Результат протистояння	Перемога вчителя або учня

#### ВИХОВАННЯ – ЦЕ ОПІР

*Teachers have to be ready to face the impedance having made efforts to impose their own ideas on students, who are aware of the truth of their ideas. At the junction of two generations it is very important to keep the balance between understanding of your students and following your methods and principles. Otherwise it is inevitable that the wall of rebellion grows up.*

В аналізованому прикладі концепт ВИХОВАННЯ виражається лексичними *impose their own ideas*, говорячи про вчителів як суб'єкта виховної діяльності. Лексичні одиниці *impedance, rebellion* актуалізують концепт ОПІР, що у контексті педагогічного дискурсу часто співвідноситься із концептом УЧЕНЬ, як із об'єктом виховання, який часто заперечує цей процес. Шляхом проекції із корелята (опір) на референт (виховання), ми визначили спільні концептуальну ознаку, на основі якої формується концептуальна метафора. А саме – концепт ВИХОВАННЯ порівнюється концептом ОПІР, адже учні завжди намагаються протистояти ідеям та думкам, що висвітлюються вчителями під час виховного процесу. За допомогою концептуального аналізу ми можемо вивести концептуальну метафору: ВИХОВАННЯ – ЦЕ ОПІР.

Концепт ВИХОВАННЯ є абстрактним поняттям, який розкриває свій зміст за рахунок концептуальних характеристик більш конкретного, у даному випадку,

поняття ОПІР у межах педагогічного дискурсу, ми можемо стверджувати, що це структурна метафора.

Від цієї концептуальної метафори ми утворює ще одну:

**УЧЕНЬ – ЦЕ РЕВОЛЮЦІОНЕР**

*Now on this room, there are students who represent extraordinary resources... combined with extraordinary talents of students, provide an opportunity to revolutionize standardized methods of upbringing.*

Лексична одиниця *students* вербалізує концепт УЧЕНЬ, на основі денотативного значення, та утворює концептуальний референт даного прикладу. У власну чергу словосполучення *extraordinary resources, extraordinary talents, revolutionize standartized methods of upbringing* актуалізують концепт РЕВОЛЮЦІОНЕР, так як концептуальні ознаки даних лексичних одиниць говорять про щось нове, незвичне та революційне. Проектуючи концептуальні ознаки корелята на концептуальні ознаки референта, утворюємо концептуальну метафору – УЧЕНЬ – ЦЕ РЕВОЛЮЦІОНЕР.

Так як концепт УЧЕНЬ є конкретним поняттям, який розкриває свій зміст за рахунок концептуальних характеристик більш абстрактного поняття РЕВОЛЮЦІОНЕР у межах педагогічного дискурсу, ми можемо стверджувати, що це структурна метафора, із моделлю метафоричного переносу «людина-людина». Адже у даній моделі, як і в цій концептуальній метафорі, особливості певної людини, характеру чи професії переносять на іншу людину, що у даному процесі переносу виступає референтом.

Отже, проаналізувавши концептуальні метафори сучасного англомовного педагогічного дискурсу на основі відео-матеріалів TED, ми можемо підсумувати класифікацію структурних концептуальних утворень із концептуальним референтом ВИХОВАННЯ.

1) ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ САДІВНИК

УЧЕНЬ – ЦЕ РОСЛИНА

2) ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО

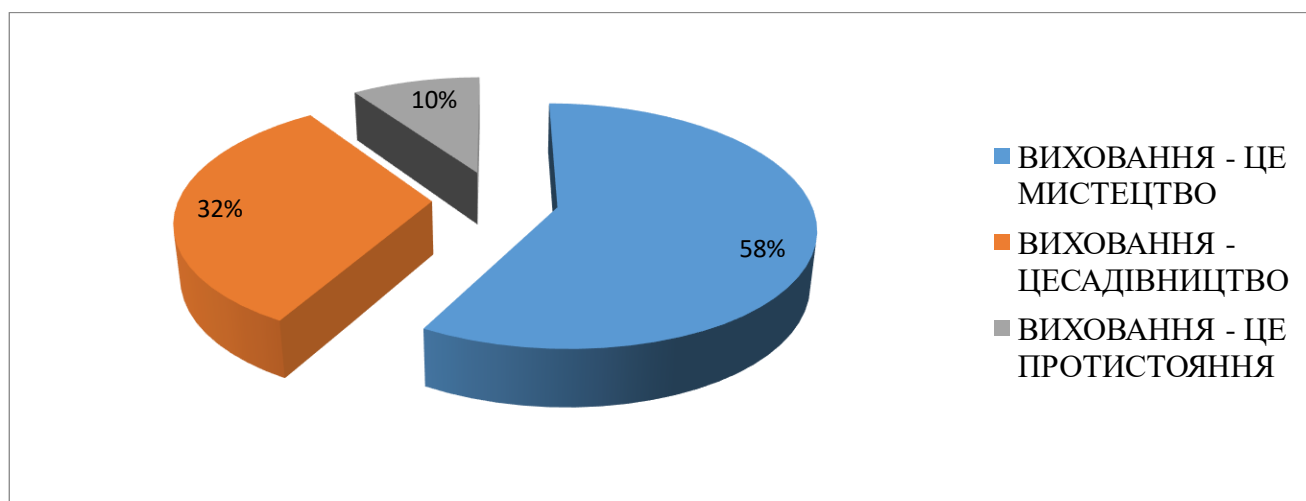
УЧИТЕЛЬ – ЦЕ СКУЛЬПТОР

УЧЕНЬ – ЦЕ СКУЛЬПТУРА/ ЧИСТИЙ АРКУШ

3) ВИХОВАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ: ОПІР

УЧЕНЬ – ЦЕ РЕВОЛЮЦІОНЕР

Говорячи про частоту використання метафоричних утворень в аналізованих матеріалах TED, що представляють стан сучасного англomовного педагогічного дискурсу, можна зазначити, що найчастіше використовується концептуальна метафора ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО (18 випадків); ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО ( 10 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ (від 1 до 5 випадків) (Додаток 2.Таблиця даних кількісного співвідношення концептуальних утворень із концептуальним референтом ВИХОВАННЯ).



**Рис.6. Частота використання концептуальних метафоричних утворень із концептом «ВИХОВАННЯ»**

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Педагогічний дискурс – це комунікативний акт між особами, що мають статус вчителя та учня, викладача та студента, здійснений у межах педагогічних та навчальних інститутів, із зафіксованими цінностями, чітко-визначеними феноменами та стратегіями, які реалізуються у навчальному спілкуванні та мають вплив на його учасників.
2. Аналіз когнітивних метафоричних утворень, що входять до поля сучасного англійського педагогічного дискурсу на базі відео-матеріалів TED показав, що метафоричні утворення із концептом навчання належать до типу структурних метафор та утворені наступними методом метафоричного переносу: «людина – людина», «людина – предмет», «конкретне явище – абстрактне явище».
3. За допомогою концептуального аналізу нам вдалося виділити наступні концептуальні метафори:
  - 1) НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ  
УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КАПІТАН  
УЧЕНЬ – ЦЕ ПОДОРОЖУЮЧИЙ/ ЧОВЕН
  - 2) НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ: ГОТУВАННЯ/ ХАРЧУВАННЯ/ ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ  
УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КУХАР  
УЧЕНЬ – ЦЕ ДЕГУСТАТОР
  - 3) НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ: ГРАВ КАРТИ/ БОРОДЬБА  
УЧИТЕЛЬ – ЦЕ ТРЕНЕР, ЛІДЕР  
УЧЕНЬ – ЦЕ БОЄЦЬ
  - 4) НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО/ ТЕАТР  
УЧИТЕЛЬ – ЦЕ АКТОР  
УЧЕНЬ – ЦЕ ГЛЯДАЧ
  - 5) НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ: НАКОПИЧЕННЯ  
УЧЕНЬ – ЦЕ ДЕТЕКТИВ

4. Говорячи про частоту використання метафоричних утворень в аналізованих матеріалах TED, що представляють стан сучасного англомовного педагогічного дискурсу, можна зазначити, що найчастіше використовується концептуальна метафора НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ (11 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ ( 8 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО (7 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ та НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ (від 1 до 5 випадків).
5. Аналізовані метафоричні утворення із концептом виховання належать до типу структурних метафор та утворені наступними методом метафоричного переносу: «людина –людина», «людина – предмет», «конкретне явище – абстрактне явище».
6. За допомогою концептуального аналізу нам вдалося виділити наступні концептуальні метафори:
- 1) ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО  
УЧИТЕЛЬ – ЦЕ САДІВНИК  
УЧЕНЬ – ЦЕ РОСЛИНА
  - 2) ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО  
УЧИТЕЛЬ – ЦЕ СКУЛЬПТОР  
УЧЕНЬ – ЦЕ СКУЛЬПТУРА/ ЧИСТИЙ АРКУШ
  - 3) ВИХОВАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ: ОПІР  
УЧЕНЬ – ЦЕ РЕВОЛЮЦІОНЕР
7. Говорячи про частоту використання метафоричних утворень в аналізованих матеріалах TED, що представляють стан сучасного англомовного педагогічного дискурсу, можна зазначити, що найчастіше використовується концептуальна метафора ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО (18 випадків); ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО ( 10 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ (від 1 до 5 випадків).

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дипломна робота присвячена дослідженню концептуальної метафори у сучасному англomовному педагогічному дискурсі на основі відео-матеріалів TED.

У результаті цього дослідження було визначено основні теоретичні засади конітології. Когнітивна лінгвістика – це наука, що займається дослідженням закономірностей поєднання мовних форм зі знаннями, тобто дослідження об'єктивізації розумової діяльності.

Визначено предмети досліджень когнітивної лінгвістики: роль мови у процесах пізнання світу, формування понять на основі попереднього досвіду та нової інформації, закріплення нових понять мовними символами, кореляція концептів на мовній картині світу.

Проаналізовано основні підходи до визначення поняття концепту, що є найбільш суперечливим та досліджуваним питанням когнітивної лінгвістики. Причиною цього є наступні фактори: когнітивна лінгвістика – це молода наука; бінарна сутність поняття концепт; різні підходи до визначення та класифікації поняття.

Є два основні підходи до визначення поняття концепт: деякі вчені розглядають концепт як найменшу, неподільну інформаційну одиницю, а саме як оперативну одиницю пам'яті мовної картини світу. У науковому доробку деяких вчених концепт класифікують за принципом охоплення можливих значень, а саме: концепт-мінімум та концепт-максимум. Опираючись на знання про мовну картину світу, була виділена структура концепту: образний компонент, інформаційний зміст, інтерпретаційне поле. Тобто другий підхід розглядає концепт як складний багат шаровий та суперечливий когнітивний та мовний феномен.

Досліджуючи метафору та її причетність до процесів людського мислення, можна отримати достовірні результати про роботу людського розуму, а також прослідкувати культурні та етнічні особливості, так як метафора безпосередньо



пов'язана із досвідом того чи іншого народу, адже саме у ній втілювалися думки про навколишню дійсність ще з найдавніших часів у вигляді міфів.

Науково обгрунтовано найпоширеніші підходи у дослідженні концептуальної метафори. Антропоцентричний підхід – це перший спосіб теоретично обгрунтувати такий феномен як «концептуальна метафора». Тобто концептуальна метафора розглядалася як особистісне осмислення якогось поняття, змістовий мінімум його значення. Відповідно до когнітивної теорії метафори, концептуальна метафора розглядалася не лише як феномен мови, а і як спосіб мислення та набуття знань. Досліджуючи концептуальну метафору у межах певного дискурсу, можна зосередитися на наступному визначенні – представлення однієї понятійної сфери за допомогою мовних засобів іншої понятійної сфери.

Опираючись на роботу Дж. Лакоффа, концептуальну метафору можна класифікувати наступним чином: орієнтаційна, онтологічна та структурна. А за типом метафоричного переносу можна виділити наступні типи: «людина – людина», «людина – предмет», «тварина – людина», «фізичне явище – психічне явище».

З метою більш глибокого та конструктивного аналізу метафори, проаналізовано метафоричні моделі, які є набором метафор та належать до однієї понятійної області для пояснення того чи іншого предмета чи явища іншої понятійної області.

Численні дослідження концептуальної метафори у межах педагогічного дискурсу довели що найчастіше концепт «навчання» розуміється через такі концепти – рух, процес завантаження, конструювання, побудови і т.п.

Окреслено поняття педагогічний дискурс та встановлено основних учасників цього процесу. На даному етапі розвитку освіти педагогічний дискурс розглядається як комунікативний акт між особами, що мають статус вчителя та учня, викладача та студента і т.п., здійснений у межах педагогічних та навчальних інститутів, із зафіксованими цінностями, чітко-визначеними феноменами та

стратегіями, які реалізуються у навчальному спілкуванні та мають вплив на його учасників. Численні дослідження концептуальної метафори у межах педагогічного дискурсу довели що найчастіше концепт «навчання» розуміється через такі концепти – рух, процес завантаження, конструювання, побудови і т.п.

Педагогічний дискурс схарактеризовано відповідно до особливостей, хронотопу та учасників процесу. Роль учасників процесу є спірним питанням у сучасних дослідженнях, адже у межах педагогічного дискурсу вчитель та учень може бути як суб'єктом так і об'єктом. Говорячи саме про відео-матеріали TED, можна визначити певні особливості сучасного англомовного педагогічного дискурсу:

- Домінантність та повчальність, що є характерними ознаками структури даного педагогічного дискурсу.
- Кожен дискурс (лекція) має тему, мету та очікувані результати, які є віддаленими у часі.
- Приклади педагогічного дискурсу демонструють комунікацію між адресантом (спікер або мовець) та адресатом (група людей), що свідчить про ієрархічний характер.

На основі відео-матеріалів TED, що є яскравим прикладом сучасного англомовного педагогічного дискурсу, виявлено корпус лексичного матеріалу, який опрідметнює концептуальні метафори у межах педагогічного дискурсу. А також досліджено лексичні засоби, за допомогою яких утворюються концептуальні метафори сучасного англомовного педагогічного дискурсу :

#### 1) НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КАПІТАН

УЧЕНЬ – ЦЕ ПОДОРОЖУЮЧИЙ/ ЧОВЕН

#### 2) НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ: ГОТУВАННЯ/ ХАРЧУВАННЯ/ ЧИЩЕННЯ ЦИБУЛІ

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ КУХАР

УЧЕНЬ – ЦЕ ДЕГУСТАТОР

## 3) НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ: ГРАВ КАРТИ/ БОРОДЬБА

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ ТРЕНЕР, ЛІДЕР

УЧЕНЬ – ЦЕ БОЄЦЬ

## 4) НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО/ ТЕАТР

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ АКТОР

УЧЕНЬ – ЦЕ ГЛЯДАЧ

## 5) НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ: НАКОПИЧЕННЯ

УЧЕНЬ – ЦЕ ДЕТЕКТИВ

Говорячи про частоту використання метафоричних утворень в аналізованих матеріалах TED, що представляють стан сучасного англomовного педагогічного дискурсу, можна зазначити, що найчастіше використовується концептуальна метафора НАВЧАННЯ – ЦЕ СПОРТ (11 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ ПОДОРОЖ ( 8 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО (7 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ РОЗСЛІДУВАННЯ та НАВЧАННЯ – ЦЕ КУЛІНАРІЯ (від 1 до 5 випадків).

Аналізовані метафоричні утворення із концептом ВИХОВАННЯ належать до типу структурних метафор та утворені наступними методом метафоричного переносу: «людина –людина», «людина – предмет», «конкретне явище – абстрактне явище».

За допомогою концептуального аналізу нам вдалося виділити наступні концептуальні метафори:

## 1) ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ САДІВНИК

УЧЕНЬ – ЦЕ РОСЛИНА

## 2) ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО

УЧИТЕЛЬ – ЦЕ СКУЛЬПТОР

УЧЕНЬ – ЦЕ СКУЛЬПТУРА/ ЧИСТИЙ АРКУШ

## 3) ВИХОВАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ: ОПІР

УЧЕНЬ – ЦЕ РЕВОЛЮЦІОНЕР

Говорячи про частоту використання метафоричних утворень в аналізованих матеріалах TED, що представляють стан сучасного англомовного педагогічного дискурсу, можна зазначити, що найчастіше використовується концептуальна метафора ВИХОВАННЯ – ЦЕ МИСТЕЦТВО (18 випадків); ВИХОВАННЯ – ЦЕ САДІВНИЦТВО ( 10 випадків); НАВЧАННЯ – ЦЕ ПРОТИСТОЯННЯ (від 1 до 5 випадків).

Виходячи з результатів дослідження можна зробити висновок, що дана тема має перспективи подальшого дослідження. Можливе більш поглиблене вивчення тих самих концептуальних метафор, співвідношення концептів та поява нових концептуальних метафор, орієнтуючись на поточний стан педагогічного дискурсу, місце та роль його учасників та асоціативне бачення суспільством даного феномену. Результати дослідження можна використати у лінгвокраїнознавчих розвідках, або для створення комплексів прав для вивчення лексики, а також під час розробки підручників зі стилістики чи лексикології англійської мови.

## **PE3IOME**

The research aims to investigate conceptual metaphors that actualize society's view on education and upbringing as components of pedagogical discourse. The paper addresses the theory of conceptual metaphor to explicate the formation and functioning of metaphorical formations. For this purpose, the video materials of an online-resource TED are analyzed as an example of contemporary pedagogical discourse.

The research employs a complex methodology, which comprises methods of conceptual analysis and componential analysis. Conceptual analysis was used to reveal the conceptual metaphors of contemporary English pedagogical discourse. Componential analysis helped to establish the correlation between the parts of conceptual metaphors verbalized through certain lexical units.

Applying the developed theoretical and practical framework allowed us to reveal the structure of the pedagogical discourse and the participants of this process. We revealed that a teacher and a student can be both a subject and the object of the process. Based on the analysed material, the concepts “STUDYING/TEACHING” and “UPBRINGING” have been identified as referents of metaphorical formations used in contemporary English pedagogical discourse. In particular, such conceptual metaphors were revealed: TEACHING/STUDYING IS A JOURNEY, STUDYING IS COOKERY, STUDYING IS SPORT/ CARDS PLAYING/ FIGHTING, STUDYING IS ART/ THEATER, STUDYING IS INVESTIGATION, STUDYING IS ACCUMULATION, UPBRINGING IS GARDENING, UPBRINGING IS ART, UPBRINGING IS OPPOSITION/ RESISTANCE.

The present paper contributes to further research in the field of contemporary cognitive linguistics and discourse studies. Moreover, the results of the research may be used in the courses of stylistics and lexicology of the English language with students of foreign language faculties. Further studies in this direction could be conducted based on other types of contemporary English discourse.

**Keywords:** cognitive linguistics, concept, conceptual metaphor, conceptual analysis, metaphorical formations, pedagogical discourse.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. Москва, 2002. 384 с.
2. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Москва, 2005. 496 с.
3. Белова М.А. Метафорическое моделирование понятия «политика» в американской и украинской прессе. Харків, 2003. С. 73-76.
4. Белозьорова Ю.С. Когнітивно-дискурсивна концептуалізація часу в сучаній німецькій мові : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2004. 229 с.
5. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004. №1. С. 18-36.
6. Болотнова Н. С. Поэтическая картина мира и ее изучений в коммуникативной стилистике текста. *Сибирский филологический журнал*. 2003. № 3-4. С. 22-37.
7. Дулепа І. Метафора в німецькомовному педагогічному дискурсі. Чернівці, 2013. С. 155-162.
8. Карасик В., Слышкин Г. Базовые характеристики концептов. Антология концептов. Волгоград, 2005. 243 с.
9. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса. *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики*. 1999. 211 с.
10. Карасик В.И. Языковые концепты как измерения культуры. Архангельск, 1997. 475 с.
11. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. Волгоград, 2002. 304 с.
12. Кассирэр Э. Сила метафоры. Теория метафоры. Москва, 1990. 35 с.
13. Кіс Т. Є. Формування метафоричної парадигми у процесі еволюції базової метафори. *Мовознавство*. 2000. №4-5. С. 52-60.
14. Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 24–29.
15. Кубрякова Е. С., Демьянков В. Концепт. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва, 1996. С. 90–93.

16. Кудрявцева Н.С. Концептуальна метафора як підгрунття наукової теорії. *Херсонський національний технічний університет. Науковий вісник*. 2015. № 30. С. 37-40 .
17. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. Омск, 2009. 477 с.
18. Куликова И., Сальмина Д. Введение в металингвистику. Лингвистическая терминология в коммуникативно-прагматическом аспекте. Санкт-Петербург, 2002. 352 с.
19. Кухта М. Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності. *Ужгородський національний університет. Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2106. №16. С. 342-346 .
20. Никитин М. В. Основания когнитивной семантики. Санкт-Петербург, 2003. 247 с.
21. Парасин Н. Д. Сенсорные прототипы в парадигме современной науки. *Теоретическая и практическая филология: Сб. науч. трудов. Переяслав-Хмельницкий: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»*. 2013. №16. С. 250-259.
22. Плаксина І.Ю. Когнітивна теорія метафори. *Гуманітарні науки*. 2013. №2-3. С. 59-61.
23. Попова З., Стернин И. Когнитивная лингвистика. Москва, 2007. 314 с.
24. Приходько А.Н. Синтаксис естественного языка в фокусе когнитивно-дискурсивной парадигмы. *Вісник ХНУ*. 2003. № 609. С. 84-89.
25. Радченко О. А. Понятие языковой картины мира в немецкой философии языка XX века. *Вопросы языкознания*. 2002. №6. С. 140-161
26. Ричардс А.А. Философия риторики. *Теория метафоры*. Москва, 1990. – С.44-67.
27. Ричардс А.А. Метафоры в свете когнетивной теории. *Теория метафоры*. Москва, 1998. – С.14-37.

28. Ситьков В.В. Современные полетические концепты и метафорическом поле дискурса. *Нова філологія*. 2002. №4. С. 12-20.
29. Степанов Ю. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва, 1997. С. 40–76.
30. Телия В. Н. Конотативный аспект семантики номинативных единиц. Москва, 1986. 142 с.
31. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. Москва, 1988. 229 с.
32. Тленкопачева М. Н. Основные элементы педагогического дискурса. *Актуальные вопросы филологических наук: материалы III Междунар. науч. конф.*, 2015. С. 57-60.
33. Фрумкіна Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? *Язык и наука конца XX века*. Москва, 1995. 84 с.
34. Ярич М. В. Концептуальний аналіз як метод лінгвістичних досліджень. Чернівці, 2011. С. 345-347.
35. ABBYY Lingvo x3 Multilingual + V10 / Версія 14.0.0. 644, 2009.
36. Black M. More about metaphor. *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. 1993. P. 19-42.
37. Briese O. Die Macht der Metaphern: Blitz, Erdbeben und Kometen im Gefüge der Aufklärung. Stuttgart, 1998. 330 S.
38. Cognitive Psychology. 2002. Vol. 44. №1. P. 67-103.
39. Croft W., Cruse D.A. Cognitive Linguistics. New York, 2004. 356 p.
40. Dijk. T.A. Van. On macrostructures, mental models, and other inventions: a brief personal history of the Kintsch van Dijk theory. *Discourse Comprehension: Essays in Horror of Walter Kintsch*. Hillsdale, 1995. 78 p.
41. Dirven R. Metonymy and Metaphor: Different Mental Strategies of Conceptualization. *Cognitive linguistic research. Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. New York, 2002. Vol. 20. P. 75-113.



42. Fauconnier, G., Turner M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind`s Hidden Complexities.* Cambridge, 2002. 440 p.
43. Fodor J., Lepore E. *The Compositionality Papers.* Oxford, 2002. 212 p.
44. Gentner, D. & Bowdle, B. F. Convention, form, and figurative language processing. *Metaphor & Symbol.* 2001. P. 223–247.
45. Gibbs, R. W. Why cognitive linguists should care more about empirical methods. *Methods in Cognitive Linguistics.* 2007, P. 2-18.
46. Grisham J. *The Appeal.* London, 2008. 501 p.
47. Hasson, U. & Giora, R. Experimental methods for studying the mental representation of language. *Methods in Cognitive Linguistics.* 2007, P. 302-322.
48. Jackendoff R. *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution.* Oxford, 2002. 477 p.
49. Kertesz A. *Cognitive Semantics and Scientific Knowledge: Case Studies in the Cognitive science of Science.* Amsterdam, 2004. 259 p.
50. Kovecses Z., Palmer B.G., Dirven R. Language and Emotion: The Interplay of Conceptualization with Physiology and Culture. *Cognitive Linguistic Research. Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast.* New York, 2002. Vol. 20. P. 133-161.
51. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought.* New York, 1999. 324 p.
52. Lee P. “Feelings of the Mind” in *Talk about Thinking in English. Cognitive Linguistics.* Berlin – New York, 2003. Vol. 14, №2-3. P. 221-249.
53. *Longman Dictionary of Contemporary English.* Published: Pearson Education Limited, 2003. 1950 p.
54. Mantero M. *The Reasons We Speak: Cognition and Discourse in the Second Language Classroom.* Westport, 2002. 162 p.
55. Mittelberg, I., Farmer, T.A., & Waugh, L. R. They actually said that? An introduction to working with usage data through discourse and corpus analysis. *Methods in Cognitive Linguistics.* 2007. P. 20-52

56. Newmark P. *Approches to Translation*. London, 2000. 200 p.
57. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Published: Oxford University Press, 2005. 1539 p.
58. Pustet R. Prototype Effects in Discourse and the Synonyms Issue: Two Lakota Postpositions. *Cognitive Linguistics*. Berlin – New York, 2003. Vol. 14, №4. P. 349-378.
59. Reddy M. *The Conduit Metaphor : A Case of Frame Conflict in Our Language*. Cambridge, 1993. P. 202–224.
60. Rehder B. Categorization as Causal Reasoning. *Cognitive Science*. 2003. Vol. 27, №5. P. 709-748.
61. Scheffler I. *Die Sprache der Erziehung*. Duesseldorf, 1971. 152 S.
62. Sommer E., Weiss D. *Metaphors Dictionary*. Detroit, 2001. 612 p.
63. Stutterheim C., Nusse R. Processes of Conceptualization in Language Production: Language. *Specific Perspectives and Event Construal. Linguistics*. 2003. Vol. 41. №5 P. 851-881.
64. Szczek J., Wysoczanski W. Das sprachliche Weltbild am Beispiel der deutschen und polnischen Wie-Vergleiche mit Tier bezeichnung in Komponent Bestand. *Studia Linguistica. Acta Universitatis Wratislaviensis XXIII*. Wroclaw, 2004. P.87-143.
65. Taylor W. *The Metaphors of Education*. London, 1983. 320 p.
66. Taylor R.J., Cuyckens H., Dirven R. Introduction: New Directions in Cognitive, Lexical, Semantic Research. *Cognitive Linguistic Research. Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. New York, 2002. Vol. 2-3. P. 1-29.
67. Warren B. An Alternate Account of the Interpretation of Referential Metonymy and Metaphor. *Cognitive Linguistic Research. Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. New York, 2002. Vol. 20. P. 113-133.
68. Wilkinson P.R. *Thesaurus of Traditional English Metaphors*. London, 2002. 2034 p.
69. Золтон Кевечес. Метафора в культуре: универсальность и вариация. Издательство кембреджского университета. URL: [www.thoughtco.com/what-is-complex-metaphor-1689886](http://www.thoughtco.com/what-is-complex-metaphor-1689886) (дата звернення: 25.03.2019)

70. Нукова публікація: Когнітивна лінгвістика. URL: [http://referatcentral.org.ua/foreign\\_language\\_load.php?id=1052](http://referatcentral.org.ua/foreign_language_load.php?id=1052) (дата звернення: 16.11.2018)
71. Тимошенко С. А. О концептуальном анализе как методе лингвистических исследований. URL: [www.rusnauka.com/3\\_KAND\\_2007/Philologia/18494.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Philologia/18494.doc.htm) (дата звернення: 04.04.2019)
72. Чернец Л. В. Ночевала тучка золотая (о метафоре). 2004. URL: <http://www.gramota.ru/magnew.html?id-153> (дата звернення: 22.01.2019)
73. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование полетической метафоры. 2000. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm> (дата звернення: 22.01.2019)
74. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата звернення: 15.04.2019)
75. Deignan A. Metaphore and corpus lingua. 2005. URL: [www.benjamins.com/catalog/celcr.6](http://www.benjamins.com/catalog/celcr.6) (дата звернення: 22.11.2019)
76. Nordquist Richard. Understanding conceptual metaphore. URL: [www.thoughtco.com/what-is-conceptual-metaphor-1689899](http://www.thoughtco.com/what-is-conceptual-metaphor-1689899) (дата звернення: 10.11.2018)
77. Zoltán Kövecses. Metaphor: A Practical Introduction. 2002. URL: [www.thoughtco.com/ontological-metaphor-term-1691453](http://www.thoughtco.com/ontological-metaphor-term-1691453) (дата звернення: 25.03.2019)

