

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

Вачков И.В.

**Роль метафоры и других культурных средств в
развитии познавательных процессов и эмоциональной
сферы**

Москва 2018

Аннотация. В работе обсуждаются различные взгляды на существо метафорического, сравниваются различные определения метафоры, анализируются способы ее применения в различных областях человеческой деятельности.

Ключевые слова: метафора, культурные средства, психотерапевтическое воздействие, аффект

Вачков И.В. профессор кафедры общей психологии ИОН Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Данная работа подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы, выполненной в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС при Президенте Российской Федерации на 2017 год

В ходе исторического творчества, человек шаг за шагом формирует около себя искусственную сферу обитания и неприродные формы общения, формы осмысленного партнерства. Данные формы делаются наиболее разнообразными; усложняется сущность сознания, а вслед за этим способы человеческого общения. За знаками и символами языка как нарастающие тени, возникают смыслы человеческого существования, и подобно теням, они уменьшаются или совершенно пропадают. Их применение усложняет формы отражения, создавая его новый – интеллектуальный уровень [1].

Однако это не завершающий уровень в структурах контрольных систем. Затем, появляется метафорическая сфера, сформированная из «образной метафоры» и «речевой метафоры», которые, усложняясь, сформировывают «метафорический язык». Они и считаются элементами метафорической сферы [2].

Метафорическая структура надстраивается над образной и словесной областями, образуя новые способности человека – умение к научному, техническому и художественному творчеству. Данный структурный уровень контрольных систем гарантирует творческий процесс, и появляется он несколько позже предыдущих ему уровней, которые тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга в определенном действии работы. Английский писатель Г. Ллойд писал, что метафора и аналогии являются самыми плодотворными источниками предположений, гипотез [3].

Но метафорические выражения существовали не нужным украшением и собственно излишним балластом, если бы образ ничего не прибавлял к общей мысли. Полное значение метафоры – в тех новых выразительных оттенках, которые привносит метафорический образ; вся ее значимость в том, что она прибавляет к общей мысли, выражая ее. Метафорические образы выражения общей мысли имеют смысл, только поскольку они содержат больше того, что дает формулировка мысли в общем положении [4].

Метафорическое выражение может служить ярким доказательством как единства общей мысли, определения и вида, так и качественного своеобразия, его отличия от понятия [4].

К.К. Жюль, автор знаменитой книги «Мысль. Слово. Метафора», писал, что появление метафор в поле языкового сознания, считается свидетельством определенной филогенетической и онтогенетической зрелости и связывал их с появлением басен, загадок и пословиц [5].

В своей работе Дж. Локк обратил интерес на тот факт, что представление многоярусной научной теории, особенно новой, иногда наталкивается на трудности, вызванные, с одной стороны, частичной концептуальной неясностью, а с другой –

отсутствием адекватных средств, с целью формулировки новейших определений. Этот кризис на первых порах может частично приглушиться за счет метафорического употребления прежних терминов [6].

Многие авторы считают, что метафора активизирует психическую деятельность читателя и слушателя. Еще Квинтилиан считал, что метафора употребляется для поражения ума, сильнейшего осознания предметов, более наглядного представления предметов, о которых идет речь [6].

Ф. Вилрайт, М.Ф. Осс, Д. Берггрен создали теорию, названную «теорией метафорического напряжения». Считается, что в метафоре представлены две взаимодополняющие, находящиеся в напряжении тенденции. Это эпифора и диафора.

Эпифора означает, что метафора как бы заражает все соседствующие с ней выражения и расширяет значение через сравнение. Диафора – это своего рода внутренний фокус, в котором сопоставляются различные качества. Она создает новое значение с помощью намека. Все достаточно остроумные метафоры должны содержать в себе эпифору и диафору, иначе они превращаются в абстрактный символ [7].

Анализируя механизм метафорообразования, Р.О. Якобсон рассматривал классификацию тропов, считая метафору тропом, базирующимся на подобию и аналогии. Сравнивая метафору с метонимией, он считал, что метафора есть вертикальная ассоциация, тогда как метонимия – горизонтальная. Подклассом метафоры является сравнение, подклассом метонимии – синекдоха [8].

Одним из важных видов метафор считают «научные метафоры», связанные с понятием «модели»; они играют исключительно важную роль в конструировании научных текстов. Модели трактуются как миниатюрные языковые системы для обслуживания тех данных, которые поддаются моделированию [7].

Любая метафора сообщает информацию о некоторых вещах так, как если бы они не были тем, чем они есть. Аналогичную роль выполняют теоретические модели, например, «планетарная модель атома». Модели – метафоры создаются в два этапа: на первом этапе мы полагаемся на свою интуицию, свой научный опыт, пользуясь смелыми аналогиями, создаем нетривиальные метафоры. На этом этапе аналогия понимается, главным образом, в интуитивном смысле как некое эвристическое средство познания; на втором этапе мы занимаемся моделированием, пытаемся эксплицировать первичные, зыбкие интуиции [27].

Дж. Вико считал, что при внимательном взгляде каждая метафора оказывается маленьким мифом. При этом эпохи сравниваются по характеристикам метафорической

деятельности – каждая эпоха конструирует свои мифы, различие же лишь в использованных метафорах [8].

В древности метафору рассматривали как орнамент, в настоящее время в ней усматривают способ интуитивного постижения. Метафора является механизмом озарения, которое приходит в процессе решения задачи. Поиск решения как бы подготавливает человека к определенному уровню напряжения, для того чтобы найти нужную метафору. Нахождение этой нужной метафоры, за которым стоит решение, и есть состояние инсайта [9].

Распознавание и понимание метафоры детьми может рассматриваться только в контексте соответствия деятельности и осмысления деятельности.

Объясняется положение о том, что диагностическое распознавание метафор детьми включает не только отслеживание правильного выполнения некоторых действий (например, подбор к метафорам фраз с похожим смыслом), но и отслеживание правильного обоснования и осмысления этих действий.

Анализируется экспериментальное исследование распознавания и понимания метафор детьми, которые используют только критерий правильности выполнения действий. Представляемые экспериментальные данные показывают то, что по сравнению с пониманием распознавания метафоры могут вызвать значительные трудности. Данные схожи с известным фактом более позднего формирования и осознания у детей реальности речи и языка по сравнению с реальностью предметов внешнего мира и действий с ними [10].

Исследования восприятия метафор детьми проводились Ж.Пиаже. Пиаже проводил эксперименты по вербальному пониманию, свойственные детям 6-7.5 лет. Результаты экспериментов привели к такому выводу: «Дети в большинстве случаев ничего не понимали в пословицах» [7].

Ж.Пиаже проводил данные исследования в рамках своей работы по определению «ценности одного теста на понимание», теста Бине-Симона, одним из субтестов которого и было установление соответствия фраз и пословиц.

В эмпирических данных, которые получил Ж.Пиаже, заинтересовало явление «синкретизма в словесном понимании, т.е. в мысли, оторванной от непосредственного наблюдения» - при этом, как отмечает Пиаже, явление наблюдалось им «совершенно случайно» и оказалось побочным продуктом проведения теста Бине-Симона [7].

Если рассуждать строго, то эксперименты Ж.Пиаже нельзя квалифицировать как исследование понимания пословиц, так как психолог ставил изначально другие задачи

(адаптация теста Бине-Симона), а самим Ж.Пиаже они были осмыслены в духе других его работ по эгоцентризму и синкретизму детской мысли и речи. Тем не менее, если поставить эксперименты Ж.Пиаже в ряд последующих работ по пониманию не прямой речи (идиом, пословиц, метафор и т.п.), то они вполне допускают именно переосмысление – как направленные на изучение понимания пословиц детьми. Критерий, использованный Ж.Пиаже, - подбор к пословице фразы, выражающей ту же мысль, обосновывая такой выбор – в дальнейших исследованиях подвергался критике. Дети с их уровнем понимания показывали низкие результаты, в то же время при использовании других критериев, дети демонстрировали вполне адекватное понимание метафор [7].

Э.Виннер пришёл к выводу, что чем сильнее будет упор на металингвистические и лингвистические способности, тем выше вероятность обнаружение низкого уровня понимания. Критерий, который опирается в большей степени на металингвистические и лингвистические навыки – это перефразирование. В пользу этого критерия говорит то, что не переоценивается понимание ребёнка: если ребёнок верно перефразирует метафору, то большой шанс правильного понимания этой метафоры. Но у данного критерия есть и недостаток: потенциальный уровень понимания метафор крайне низок. Естественно то, что дети понимают метафору до того момента, когда они смогут правильно объяснять своё понимание [8].

Необходимо отметить, что могут возникнуть трудности при организации эксперимента: «Данное исследование существенно снижает методологические проблемы предшествующих работ, но, в нём могут возникнуть проблемы другого рода, а именно: дети могут систематически реагировать на неконтролируемые компоненты картинки, такие как пространственные отношения (верх-низ) и эмоциональный тон» [8].

Предполагается, что методологические проблемы, которые возникают при постановке эксперимента, носят фундаментальный характер, и связаны они с фактом, описанный Л.С. Выготским: «Слова ребёнка совпадают со словами взрослого в их предметной отнесенности, т.е. указывают на одни и те же предметы, соотносятся к одному кругу явлений, но по значению не совпадают. Совпадение в предметной отнесенности и несовпадение в значении слова, которые видны как главнейшая особенность детского комплексного мышления, составляют правило в развитии языка. Подытоживая результат исследования, можно вывести следующее: ребёнок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый (т.е. те же предметы), за счёт чего возможно осуществление понимания между ними, но содержание мысли происходит иным способом, с помощью интеллектуальных операций» [9].

Для диагностики понимания метафоры недостаточно базового выполнения ребёнком тех же действий, что и у взрослого, - необходимо раскрыть лежащие в основе таких действий интеллектуальные операции. Впервые на это ответил Ж.Пиаже.

Ж.Пиаже указал на то, что дети-дошкольники не способны к продуцированию «настоящих», «истинных» метафор, т.к. они неспособны сформировать конвенциональные категории, которые, как предполагается, метафора нарушает (данные категории появляются только лишь на стадии формальных операций).

Согласно Ж.Пиаже, мышление старших дошкольников и школьников осуществляется с помощью конкретных символических образов и операций, а не при помощи формальных операций и понятий, «определяемых объективными признаками объектов самих по себе», «в которых существует включение объекта в класс и одного класса в другой» [9].

Э.Виннер указывал, что в квалификации высказывание ребёнка как метафоры, полезно различать случаи переименования и расширения. Расширение – использование знакомого ребёнку слова по отношению к объекту, название которого ребёнку пока не известно. Переименование – отношение к объекту, название которого ребёнку уже известно. В первом случае «нарушить конвенциональную категорию» (а тем самым и «высказать метафору») говорить нельзя, а во втором – можно. Данное различие было использовано Э.Виннер при анализе спонтанной речи детей 3-7 лет, участвующих в игре «переименование» [10].

Как правильно подмечал С.Восниаду, различение переименований и расширений не решает саму проблему разграничения метафорических и буквальных высказываний вообще и в контексте игры в «переименование» в частности. Во-первых, расширение может быть распознано как «истинная метафора», если ребёнок понимает, что конвенциональная категория при этом нарушается. Схожая ситуация возникает и в случаях со многими «взрослыми» метафорами – они могут быть обозначены расширениями, если взрослый не знает названия переименовываемого предмета (если оно вообще существует). Тем не менее, он понимает, что продуцирует метафору и нарушает конвенциональную категорию. Ребёнок, совершающий переименование, может осознавать, что оно основано на буквальном сходстве. В контексте игры в «переименование» ребёнок способен продуцировать бессмысленные переименования (например, машинка может быть названа змеей), в то время как метафора предполагает осмысленность [10].

С.Восниаду предлагает критерии, в соответствии с которыми детские высказывания могут быть квалифицированы как метафоры:

1. Высказывание должно быть осмысленным, т.е. основываться на некоем сходстве между двумя воспринимаемыми сопоставляемыми объектами.

2. Ребёнок должен быть уверен в том, что объекты принадлежат к разным конвенциональным категориям.

Используя данные критерии, Э.Ортони и С.Восниаду представили экспериментальные данные, которые свидетельствуют о способности детей с 4 лет отличать метафорическое сходство от буквального, тем самым это позволяет распознавать метафору [10].

На ранних этапах развития ребёнок воспринимает метафору буквально, не понимая переносного значения слова. При метафорическом, переносном употреблении слова, одно и то же слово имеет два значения: прямое, первичное, предметное своё значение, которое было закреплено за ним в языке, и иное, которое ему придаётся в связи. Фигуральное метафорическое употребление слова, которое по своему прямому значению означает конкретный предмет, служит для переноса на иной объект, определяется из того контекста, в который оно включается. Метафорический перенос всегда обозначает осознанное соотношение двух предметных или смысловых сфер.

Ряд выражений, употребляемых ребёнком, носили бы метафорический смысл в речи взрослого, переносным в специфическом смысле слова, поскольку ребёнок осознавал бы таким образом принадлежность предметов к различным предметным сферам, а первичное (прямое) значение слова обозначало бы лишь один из предметов в его отличии от всех остальных предметов [11].

Трудности, представляемые для ребёнка в понимании переносного значения слов, свидетельствуют о затруднительности для него соотношения абстрагированного мышления [8].

Теоретическое мышление формируется в старшем дошкольном возрасте, которое позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на наглядные, внешние признаки и связи объектов, а на существенные, внутренние свойства и отношения [5].

Ребёнок семи лет подразумевает уже не только синкретные, целостные образы фигур, а определённые признаки, присущие объектам. Большое количество детей способны чётко абстрагировать частично наглядные содержания, а также зафиксировать их с помощью слова. Под значением слова, ребёнок лишь подразумевает единство абстрагированных моментов. Но данные признаки пока объединены механически. Их синтезированное объединение – дело будущего [5].

Из этого следует, что семилетний ребёнок уже владеет всеми основными операциями, которые необходимы для составления понятия о наглядном материале. Ребёнок способен сопоставлять находящиеся перед ним предметы пока только лишь по частичным содержаниям, как признаки, абстрагировать эти признаки, так или иначе собрать и объединить их в виде значения слова и выработанное таким образом новое «понятие» не только правильно использовать, употреблять, но и правильно определять [5].

Но, всё же нельзя утверждать о том, что ребёнок в возрасте семи лет слово подразумевает настоящее понятие. Для этого нужны ещё некоторые условия, выполнение которых пока что превышает их возможности. Проблема в том, что в значение слов входят лишь общие, не конкретные признаки. Однако, содержание настоящего понятие нельзя определить только по общему принципу, т.к. существует целый ряд общих признаков, которые не имеют ничего общего с существенными признаками, поскольку не имеют соответствующей познавательной ценности. Существенные признаки содержит в себе настоящее понятие.

Понятие ребёнка содержит общие признаки. Ребёнок данного возраста всё ещё не достиг уровня, при котором среди общих признаков он способен отыскать признаки с меньшей или большей познавательной ценностью. Следовательно, понятие следует считать таким образованием, в котором сохранён общий образ данных объектов, а не сущность и места в мире [12].

Ребёнок в содержание понятия вкладывает лишь наглядные признаки (форма, размер, цвет), означающее использование всех вышеупомянутых операций для составления «общего представления». Для них роль понятия выполняет общее представление [12].

Общее представление позволяет ребёнку выполнять гораздо больше мыслительных операций. Ребёнку важно заметить, перечислить, подтвердить всё то, что он видит вокруг себя. Для этого не нужно выявлять существенные и специфические признаки. Необходимо иметь более-менее расчленённое представление [10].

Развитие понятийного мышления заключается, прежде всего, в развитии понимания и осознания его познавательной ценности. Всё новое, приобретаемое ребёнком, преимущественно касается развития познавательной ценности понятия, так как основные операции на соответствующем материале – абстракция, сравнение и фиксация уже освоена ребёнком на предыдущей возрастной ступени. Дальнейший прогресс в развитии данных операций происходит уже в тесной связке с новым материалом [10].

Итак, мышление рассматривается как высшая форма психического (сознательного) отражения, познания объективной реальности. Это обобщенное отражение ее

существенных свойств, связей и отношений [9]. В развитии мышления метафора играет огромную роль.

Мышление – это опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях [2]. В психологии существуют несколько функциональных подходов к изучению мышления – это механистический, телеологический и целостный подход [9].

Изучением мышления занимались такие видные ученые как: Д.Юм, Г.Эббенгауз, К.Коффка, К.Бюллер, В. Штерн, Ж.Пиаже, С.Исакс, П.Жане, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.

Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленный на разрешение определенной задачи. Задача эта включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотнесенную с условием, которыми она задана.

Когда перед мыслью встает вопрос, который возобновляет исходную проблему на новой основе, намечившееся решение осознается как гипотеза. Решение некоторых, особенно сложных задач совершается на основе гипотез.

Осознание намечившегося решения как гипотезы, как предположения, порождает потребность в его проверке. Когда проверка заканчивается, мыслительный процесс приходит к завершающей фазе – к окончательному в пределах данного мыслительного процесса суждению по данному вопросу, фиксирующему достигнутое в нем решение проблемы [8].

Основными операциями мышления является анализ, синтез и абстракция. Основными видами мышления является теоретическое, практическое, художественное, понятийное, критическое, вертикальное.

Метафорическая сфера представляет собой следующую надстройку в структурах сигнальных систем, третью и необходимую для осуществления творческой деятельности ребенка, а также восприятия и понимания продуктов творчества других детей. В филогенезе метафорическая сфера возникает с появлением пословиц, поговорок, загадок, а затем возникновения сложнейшего метафорического языка, лежащего в основе всеобщей человеческой культуры – мифологии, вдохновляющей поэтов, писателей и художников.

Метафорическое выражение может служить ярким доказательством как единства общей мысли, понятия и образа, так и качественного своеобразия, его отличия от понятия [8]

Метафорическая сфера сформирована из «образной метафоры» и «речевой метафоры», которые формируют «метафорический язык» [12]. В метафоре представлены две взаимодополняющие тенденции – эпифора и диафора [7]. Весь смысл метафоры – в тех новых выразительных оттенках, которые привносит метафорический образ; вся ее ценность в том, что она прибавляет к общей мысли, выражая ее [8].

С 4 лет дети способны отличать буквальное сходство от метафорического, а тем самым распознавать метафору [10]. Трудности, которые представляет сначала для ребенка понимание переносного значения слов, свидетельствует о затруднительности для него операции соотносящего абстрагирующего мышления [8].

К семи годам многие дети способны четко выделить частичные, наглядные содержания, абстрагировать, а также зафиксировать их с помощью слова. Растет чувственность к форме, к литературной подаче сказанного и написанного; более частым становится употребление метафорических выражений.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Потемкина О.Ф., Потемкина Е.В. Психологический анализ рисунка и текста. – СПб.: Речь, 2006
- 2 Метафора в языке и тексте / Под ред. В.Н. Телия. М.: Наука, 1998.
- 3 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
- 4 Жюль К.К. Мысль. Слово. Метафора. Проблемы семантики в философском освещении. Киев, 1999.
- 5 Теория метафоры. Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск яз./ Общ.ред. Д. Арутюновой и М.А. Журинской. М.: Прогресс, 1990. 512 с.
- 6 Алексеев К.И. Понимание и распознавание метафоры детьми 8-10 лет // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 27-39.
- 7 Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1998
- 8 Выготский Л.С. Мышление и речь, Собран. Соч.: В 6 т. М., 1963.
- 9 Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования М.; Л, 1986
- 10 Де Боно Э. Латеральное мышление. СПб., 1999.
- 11 Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издат. Центр "Академия", 1998. 456 с.
- 12 Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. - М.: Академия, 1995