

Е. А. Барляева

МЕТАФОРА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ СИМВОЛА

Несмотря на ошеломляющий успех когнитивной теории метафоры, утверждающей, что наша понятийная система насквозь метафорична, с нашей точки зрения, роль метафоры в мышлении и повседневном опыте несколько преувеличена. Преувеличена в том смысле, что она не является первичным фактором, определяющим наше сознание. Мы полагаем, что метафора является лишь языковой реализацией символа или следствием символичности нашего сознания. По мнению Э. Сепира, мы просто не понимаем фундаментальной значимости символизма в жизни человека и в культуре в целом. Лингвисты в этом смысле, говорит Э. Сепир, находятся в наиболее благоприятном положении, потому что, во-первых, язык является основным руководством к пониманию символичности культуры, а, во-вторых, именно лингвисты способны прояснению еще скрытого для нас смысла наших слов и языковых процедур¹.

Итак, наша точка зрения состоит в том, что сознание не метафорично, а символично, и этот символизм определяет наше отношение к жизни. Метафора рождается из символа и генетически является по отношению к символу вторичной. Для доказательства этого положения рассмотрим, как происходит процесс символизации и метафоризации мышления.

Многочисленные исследования утверждают, что символ в филогенезе и в онтогенезе первичнее знака (Сэпир, Брунер, Выготский, Пиаже, Кликс и др.) В данной статье остановимся кратко на развитии символической функции сознания в онтогенезе, как это представлено в работах Л. С. Выготского и Ж. Пиаже.

Л. С. Выготский, как известно, говорил о том, что мышление и речь до определенного момента имеют разные линии развития. Развитие мышления проходит несколько этапов. Комплексное мышление, по мнению Л. С. Выготского, представляет собой один из важнейших этапов развития мышления, который заключается в ассоциативном обобщении или объединении конкретно-разнородных предметов, фактические связи между которыми могут быть самыми разнообразными, часто ничего не имеющими общего между собой. Л. С. Выготский также подчеркивает, что комплексное мышление характеризуется диффузностью, и именно этим объясняется нечувствительность такого типа мышления к противоречиям. Диффузность комплексного мышления проявляется, например, в том, что один и тот же предмет может быть отнесен к разным группам предметов. У взрослого человека, как считает Л. С. Выготский, комплексное мышление не отмирает полностью. Оно чрезвычайно характерно для обыденной жизни, не говоря уже о том, что важным проявлением комплексного мышления взрослого человека являются сны. Такой тип мышления, по мнению Л. С. Выготского, невозможен без слова, которое выступает средством обозначения комплексов конкретных предметов (или некоторых ситуаций). На этой стадии развития интеллекта слово «выступает в качестве фамильного имени, объединяющего группы родственных по впечатлению предметов»². Комплексное мышление, о котором говорит Л. С. Выготский, без сомнения, представляет собой символическое мышление. Что

касается языка, то он, по мнению Л. С. Выготского, отражает как мышление в комплексах, так и мышление в понятиях. «В истории языка, — отмечает он, — мы наблюдаем постоянную, не прекращающуюся ни на один борьбу между мышлением в понятиях и древним мышлением в комплексах»³.

Теперь обратимся к рассмотрению идей Ж. Пиаже. Несмотря на разницу в трактовке некоторых вопросов, касающихся развития языковых навыков, Ж. Пиаже, как и Л. С. Выготский, считает, что символическая функция является важнейшей функцией развития сознания и языка, причем язык представляет собой лишь частный случай символической функции. Первые обозначения в сознании ребенка — это субъективные неречевые символы, появляющиеся как результат интериоризации подражания. Исследования речи глухонемых, свидетельствующие о том, насколько глубоко могут развиваться различные виды символизации при отсутствии нормального развития артикуляционного языка, утвердило Ж. Пиаже в мысли, что символическая функция возникает до усвоения языка. Много внимания Ж. Пиаже уделяет и символизму взрослого мышления (об этом чуть ниже)⁴.

Идеи Л. С. Выготского и Ж. Пиаже нашли свое подтверждение в современных исследованиях. Согласно данным психологов, в обыденном (не рациональном) сознании взрослого человека, как и в сознании ребенка, доминирует символ. Обыденное сознание, утверждают психолингвисты, оперирует символом, а рациональное, рефлексивное сознание по большей части оперирует знаком. Рациональное сознание, для которого характерны однозначность и определенность, стремится снять все противоречия и противоположности. Такой тип сознания характеризуется стремлением к построению непротиворечивой картины мира. Для обыденного мышления, наоборот, характерна многозначность, множественность интерпретаций и противоречивость одновременно, что отражается в языке, который и является основным носителем обыденного сознания. Оказывается, что все мы склонны оценивать как вполне верные суждения народной мудрости, которые в принципе противоречат друг другу: «Ум хорошо, а два лучше»; «У семи нянек дитя без глаза» и т. д. Именно терпимость к противоречиям является отличительной чертой обыденного сознания по сравнению с рациональным мышлением. В обыденном сознании, как отмечает Н. И. Улыбина, как будто с самого начала заложен принцип дополнительности, который был сформулирован Н. Бором в XX веке по отношению к научному знанию. Исследователи отмечают, что такой жизненный подход является наиболее продуктивным и сбалансированным, он дает человеку точку опоры и возможность выбора, уравнивает разноравленные психические процессы⁵.

Итак, многочисленные исследования утверждают, что комплексное или символическое мышление является доминирующим для детского сознания и характерным для обыденного сознания взрослого человека. Для того чтобы понять, как из символического сознания рождается метафора, перейдем к рассмотрению процесса понимания и порождения метафоры, начиная с детского возраста.

В последнее время появился целый ряд работ, посвященных процессам метафоризации в детской речи, — как процессам понимания метафоры, так и процессам создания метафорических форм. Рассмотрим эти процессы поэтапно и начнем с понимания метафор. Если суммировать результаты исследований, посвященных этой проблеме, то получим следующие выводы: во-первых, большинство метафор дети понимают буквально, причем буквализм до определенного возраста только возрастает; во-вторых, дети метафору не понимают совсем, более того, они ее отвергают; в-третьих, дети понимают отдельные метафоры правильно.

Рассмотрим эти результаты по отдельности, начиная с буквализма. Буквализм при интерпретации метафор детьми отмечается во всех работах, посвященных овладению метафорами в детском возрасте. Л. С. Рубинштейн, например, приводит довольно забавный случай детского буквализма: на угрозу матери оторвать голову, мальчик просит этого не делать. Кстати, Л. С. Рубинштейн рассматривал наблюдения за тем, как дети овладевают метафорами, в качестве мощного средства изучения мышления⁶.

Много случаев буквального понимания метафор были описаны К. И. Чуковским. Например, услышав фразу «Что это ты голову повесил?» в сказке о лягушке-царевне, дети так себе и представляют, что Иван-царевич голову снял и повесил на гвоздик. Выражение «они живут на ножах» вызывает в воображении ребенка большие ножи, на лезвиях которых лежат или сидят какие-то люди⁷.

Объясняется буквализм тем, что сознание ребенка тесно связано с его практической деятельностью. Если какого-то признака у предмета ребенок в своей практической деятельности не обнаруживает, то этого признака не должно быть и в языке. Метафора, которая приписывает предмету какой-нибудь не свойственный ему признак, вносит логический диссонанс в детское мировоззрение. Этот период можно охарактеризовать как «детский бунт» против использования метафоры. Негативное отношение детей к метафорам возрастает в возрасте 6–7 лет, когда ребенок находится на стадии обобщения и систематизации. Такое отрицательное отношение к метафорам вызвано активным процессом овладения языком и параллельно идущим процессом классификации. В этот период ребенок опирается на основное значение слова, которое еще не отделимо от самого предмета. Для того чтобы прояснить ситуацию, рассмотрим некоторые примеры из экспериментальных данных, приведенных в статье А. М. Шахнарович и Н. М. Юрьевой. Вот какая интерпретация была дана детьми 5–6 лет для метафоры **оборвать разговор** — «получится дырка»; «пополам»; «мальчик оборвал провод у телефона, вот и оборвал разговор»; **молодильные яблоки** — «они молодые и вкусные»; «они на молодой яблоне растут»⁸. С нашей точки зрения, вышеприведенные интерпретации могут рассматриваться как примеры буквализма. Глагол «оборвать» понимается как вполне определенное конкретное действие, которое и используется в процесс понимания метафоры.

Имеются также такие метафоры, которых ребенок не понимает совсем. О трудностях, связанных с пониманием метафоры у детей, говорит, например, М. В. Самойлова. Целью исследования М. В. Самойловой было выяснение возможности или невозможности осуществления умственных действий, необходимых для понимания и создания метафоры. Согласно экспериментальным данным М. В. Самойловой, дети 6–7 лет **не в состоянии понять и принять** простые метафоры-сравнения. Понимание отдельных метафор оказывается достаточно сложным и для старшего возраста (для подростков 13–15 лет). Метафора, отмечает, М. В. Самойлова, может служить качественным показателем мышления в целом. Школьное обучение, разъяснения учителя, а также специально разработанные методики овладения метафорой способствует лучшему усвоению и пониманию метафор. Но даже при таком специально-организованном обучении в любом возрасте существует **определенный предел метафоричности** (как при спонтанном овладении метафорой, так и при использовании специально разработанных методик овладения метафорой)⁹.

В то же время для целого ряда метафор дети, причем более раннего возраста, дают вполне правильное объяснение. В качестве примера приведем экспериментальные данные из статьи А. М. Шахнарович и Н. М. Юрьевой (возраст испытуемых — 3–4 года). **Воет буря** — «дождь сильный»; «гроза гремит, дождь идет»; «ветер»; **море смеется**

и играет — «в море можно купаться»; «море течет»; «море шумит»; «море синее»; **живая вода** — «воду пьют»; «ее можно пить»; **зима злится** — «снег, холодно; и ветер еще»; «зима дует»; **весна в окно стучится** — «тепло, ручейки бегут»; «весна, солнышко светит»¹⁰. Это примеры можно отнести к группе правильной интерпретации метафоры. Приблизительно такую же интерпретацию дали бы и взрослые люди. Таким образом, самыми простыми для понимания, в соответствии с результатами экспериментов, оказываются олицетворяющие метафоры. Как видно, правильное понимание таких метафор возможно в довольно раннем возрасте, и связано это с символическим восприятием окружающей действительности, которое закладывается в детстве в отношении некоторых предметов и явлений и не меняется в течение всей жизни.

Теперь перейдем к процессу метафорического творчества. О том, что дети в довольно раннем возрасте обнаруживают способности к созданию метафор, писали многие авторы. С точки зрения Дж. Селли, дети воспринимают действительность символически. Например, любое самопроизвольное движение может быть истолковано как признак жизни (движение падающих листьев, текущей воды). Отсюда Дж. Сели делает вывод, что употребление метафор детьми соответствует ранним стадиям в развитии человеческого языка, и соответственно сознание ребенка воспроизводит сознание первобытного человека¹¹.

Ж. Пиаже, рассматривая проблему анимизма, отмечает, что дети приписывают жизнь далеко не всем вещам. Практически всегда жизнь приписывается огню, солнцу, ветру, воде, но дети отказывают в жизни велосипедам и машинам. Понимается жизнь детьми по-разному: это может быть способность двигаться, давать жар, обладать кровью и т. д. Ж. Пиаже говорит о том, что детские концепты, подобно образам сновидений, символичны. Но эта символичность свойственна не только детскому, но и взрослому мышлению. «Мы, взрослые, — подчеркивает он, — тоже представляем себе большинство наших обычных понятий как определяемые разнородными факторами, и эти факторы часто совпадают с факторами ребенка. Мы, как и ребенок, определяем жизнь через движение и наличие крови»¹².

Мысль о том, что метафора порождается символическим восприятием мира, звучит и в современных работах. Например, М. В. Самойлова, чьи эксперименты показали, что маленькие дети чужую метафору не понимают и не принимают (см. об этом выше), все же отмечает случаи создания метафор в дошкольном возрасте. Это такие метафоры, которые могут встречаться и в речи взрослого человека, и их порождение носит неосознанный характер. В качестве доказательства приводятся следующие высказывания: «Солнышко проснулось» (реакция ребенка 3,5 лет на появление солнца в пасмурный день); «Цветочки погасли. Как люди, состарились и погасли» (реакция на припорошенные первым снегом цветы; ребенку 3 года 11 месяцев)¹³. Как видно из приведенных примеров, эти метафоры подобны тем, о которых говорили Дж. Селли и Ж. Пиаже. Они носят антропоморфный характер и являются свидетельством анимизма. Их можно было бы также назвать первичными метафорами, так как, с нашей точки зрения, они являются порождением первичных символов или комплексов, если использовать термин Л. С. Выготского.

Еще одним источником порождения метафоры является такая черта комплексного мышления, как диффузность. Благодаря комплексному характеру детского мышления указывает Л. С. Выготский, одни и те же слова в разных ситуациях могут иметь разное значение, причем бывают и такие ситуации, когда одно и то же слово у ребенка может иметь противоположные значения. В научной литературе имеются многочисленные примеры такого рода «детских» метафор. Так, Л. С. Рубинштейн отмечает, что ребенок может

использовать одно и то же слово для наименования разных предметов, например, может назвать лай собаки «кашлем»¹⁴. Если сравнить процесс развития метафоры в онтогенезе с развитием метафоры в филогенезе, то мы обнаружим очень похожие явления, тем более что многие исследователи сравнивают детское сознание с сознанием древнего человека. Примеры метафоры в филогенезе можно почерпнуть из статьи С. Д. Кацнельсона «Язык поэзии первобытно-образная речь». Материалом для статьи послужили языковые данные австралийского племени аранта, находящегося на примитивной стадии развития. С. Д. Кацнельсон отмечает многочисленный полисемантизм языка этого племени. То, что современный ум автоматически и безошибочно определяет как различные, друг с другом несовместимые значения, первобытному уму представлялось в качестве частных реализаций единого образного понятия. Такую метафоричность С. Д. Кацнельсон называет псевдометафоричностью, т. е. она, с его точки зрения, является следствием ограниченности и рапывчатости первобытных абстракций, а также ситуативной связанности речи (те же самые признаки мышления были описаны Л. С. Выготским при описании комплексного мышления). Первобытная псевдометафора, по мнению С. Д. Кацнельсона, является схватыванием того, что лежит только на поверхности¹⁵.

Похожую точку зрения на «детскую» метафору высказывает американский лингвист Д. Румельхарт. Он говорит о том, что для ребенка разницы между прямым и переносным значением слова не существует. Когда ребенок употребляет слово необычным для нас образом, нам кажется, что он говорит «метафорами». На самом деле он просто не знает всех правил употребления того или иного слова, и использует то слово, которое по смыслу ему кажется наиболее подходящим. Совершенно очевидно, что с возрастом по мере овладения языком такие «псевдометафоры» просто исчезают. То, что нам кажется метафорой, для ребенка оказывается тем самым словом, которое помогло ему наиболее точно выразить его мысль¹⁶. Точка зрения С. Д. Кацнельсона и Д. Румельхарта поднимает вопрос о том, а что вообще можно считать метафорой. Если принять их точку зрения то большинство метафор, которыми изобилует речь современного человека, таковыми не являются. Мы не будем углубляться сейчас в этот вопрос. Важно одно — метафора рождается из символического сознания человека, и как таковая, она больше принадлежит сфере языка, а не мышления. Л. С. Выготский, например, рассматривал метафору как процесс перенесения названий, т. е. как языковой процесс, подчеркивая, что образование метафор происходит по законам комплексного мышления: «Если мы обратимся к перенесению названий, то увидим, что эти названия переносятся по ассоциации, по смежности или по сходству образным путем, т. е. не по закону логического мышления, а по закону комплексного мышления»¹⁷.

Активный процесс овладения метафорами начинается позднее, к 12–14 годам, когда ребенок полностью овладевает понятиями и у него начинает формироваться абстрактное мышление. В целом же можно сказать, что не освоить метафору нельзя — язык настойчиво навязывает человеку метафору. Говорить на языке полноценно и не использовать метафору невозможно. Как отмечает А. Ричардс «То, что метафора — вездесущий принцип языка, подтверждается простым наблюдением. В обычной связной речи мы не встретим и трех предложений подряд, в которых не было бы метафоры»¹⁸. Большинство таких метафор понимается и воспроизводится автоматически. А всем известно, что автоматизм относится скорее к сфере бессознательного, иначе говоря, чем более какое-нибудь выражение употребляется автоматически, тем более оно не осознается. И это в основном касается стертой метафоры, которую некоторые авторы называют «языковой» метафорой. Что касается сложных метафор или оксюморона, то их понимание происходит постепенно

и, как об этом уже говорилось, достаточно тяжело. Процесс понимания протекает легче, если применяются специальные методики. Процесс порождения метафоры протекает еще тяжелее. Недаром Л. С. Рубинштейн сравнивает умение использовать метафору в речи с умением пользоваться алгебраическими формулами — и то и другое свидетельствует об огромном сдвиге в мышлении и во взаимоотношениях мышления и речи¹⁹. Нужно отметить, что овладение метафорой действительно вызывает сдвиг в мышлении — метафора толкает человека к тому, чтобы заменить строгую классификацию объектов диффузными группами. Д. Дэвидсон называет метафору «сном языка» (dreamwork of language)²⁰, потому что только во сне возможна такая диффузность и такое сочетание несочетаемого. Такая, на первый взгляд, абсурдность вызывает естественное непонимание многих метафор. Интересно отметить и тот факт, что характер мышления развивается как бы по спирали. Диффузность комплексного мышления сменяется строгой классификацией объектов окружающего мира, которая в период логических операций и овладения понятием вновь нарушается появлением метафоры с ее стремлением к образованию диффузных групп. А почему это происходит — это тема другой статьи.

¹ Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.

² Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2007. С. 164.

³ Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2007. С. 156.

⁴ Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии. М., 1986. С. 232–293.

⁵ Улыбина Е. В. Сознание и бессознательное. Проблема знакового опосредования. Ставрополь, 2002.

⁶ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2005. С. 360.

⁷ Чуковский К. От двух до пяти. М., 1990. С. 53, 58.

⁸ Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. К проблеме понимания метафоры // Метафора в языке и тексте, М., 1988. С. 108–119.

⁹ Самойлова М. В. Развитие понимания и порождение метафоры у школьников. М., 2002. С. 11.

¹⁰ Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. К проблеме понимания метафоры // Метафора в языке и тексте, М., 1988. С. 108–118.

¹¹ Сели Дж. Очерки по психологии детства. М., 1901. С. 172–192.

¹² Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1999. С. 312.

¹³ Сели Дж. Очерки по психологии детства. М., 1901. С. 10.

¹⁴ Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. М., 1990. С. 360.

¹⁵ Кацнельсон С. Д. Язык поэзии и первобытнообразная речь. ИАН ОЛЯ, 1947. Т. VI. Вып. 4. С. 303–316.

¹⁶ Rumelhart D. E. Some notions with the problems of literal meanings // Metaphor and thought. Cambridge, 2002. P. 73.

¹⁷ Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2007. С. 156.

¹⁸ Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. М., 1990. С. 46.

¹⁹ Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. М., 1990. С. 362.

²⁰ Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Теория метафоры. М., 1990. С. 173.