

Шабалина О.В.

Метафора как механизм формирования нового знания в процессе обучения

Начало XXI века – время перехода к информационному обществу. В центре внимания исследователей все чаще оказываются механизмы, с помощью которых человек получает и структурирует информацию. Одним из таких механизмов является метафора. Универсальность метафоры позволяет современному педагогу опираться на естественные закономерности и способы познания в процессе обучения.

Учитель начальной школы одним из первых открывает детям мир знаний, его роль в формировании познавательной деятельности ученика огромна. Что знают о когнитивных механизмах ребенка педагоги первой ступени школы? Может ли педагог организовать познавательную деятельность на уроке так, чтобы она была природосообразной? Каково представление современного учителя о метафоре?

В Пермском крае среди учителей начальных классов (143 человека) был проведен опрос, направленный на изучение представлений о метафоре и ее возможностей в процессе обучения.

Результаты опроса показали, что все педагоги имеют общее представление о метафоре. Однако большинство из них (57%) не смогли точно сформулировать значение этого понятия. Причем, одна часть учителей (21%) отказалась отвечать на вопрос о значении метафоры, а другая (36%) – дала слишком широкое определение (метафора чаще всего называлась «кратким изречением», «метким изречением», «ёмким предложением, отражающим суть чего-либо»). Только 43% учителей смогли дать определение, отражающее суть метафоры: 36% определили метафору как «образное выражение», «образное сравнение» (т.е. троп) и только 7% объяснили механизм метафоры – «наделение объекта качествами, присущими другим объектам». Очевидно, что в школьной практике метафора чаще всего рассматривается как троп, индивидуально-авторское высказывание с переносным значением.

Хотя определение метафоры смогли дать меньше половины учителей начальных классов, но почти все учителя (93%) намеренно включают ее в урок.

Чаще всего это происходит на уроках литературного чтения, развития речи (у 57% участников опроса). В этом случае метафора выступает в качестве объекта анализа при изучении художественного текста, «чтобы лучше донести до учеников содержание произведения, помочь им его осмыслить», или материала для лексической работы, «чтобы обогащать словарный запас учащихся». Только 36% учителей видят другие возможности метафоры. В этом случае метафора является средством повышения мотивации обучения и активизации знаний учеников: «заинтересовать, озадачить учеников на каком-либо этапе урока», «более интересно преподнести материал учащимся».

Таким образом, практически все участники опроса обращаются к метафоре в учебном процессе, однако противоречие между представлением о метафоре и сутью этого понятия говорят о необходимости углубления и расширения знаний о метафоре у педагогов начальной школы.

Лингвистика, как и другие науки, не стоит на месте и сегодня многие вопросы решает иначе, чем решала вчера. Современные представления психолингвистики и когнитивной лингвистики существенно отличаются от традиционного понимания метафоры как лексического феномена. Феномен метафоры осмысливается гораздо шире. Новый уровень развития науки позволяет наблюдать глубокие процессы в сознании человека, стоящие за метафорой.

Новое понимание метафоры тесно связано с именами А. Ричарса, М. Блэка, Дж. Лакоффа, М. Джонсона и др. Взгляд на метафору как на когнитивный механизм позволяет использовать ее потенциал в системе обучения и воспитания. «В основе метафоры лежит заимствование и взаимодействие идей» /Ричардс 1990: 47/, то есть само мышление имеет метафорический характер. Обучить метафоре, значит, научить мыслить, находить между объектами сходство и различия, так как метафора «отбирает, выделяет и организует одни, вполне определенные характеристики» и «устраняет другие» /Блэк 1990: 167/. Дж. Лакофф рассматривает метафору как концептуальное явление, отражающее процесс познания мира. Суть этого явления состоит в переносе из области-источника в область-мишень, который осуществляется по сходству или по аналогии /Лакофф, Джонсон 1990/. Область-источник всегда известна через непосредственный физический опыт и обычно интуитивно понятнее области-мишени. Данные

современных исследований по детской речи показывают, что, выделяя физические, материальные свойства предметов, ребенок обозначает и закрепляет их в слове. Освоенный предмет или слово становятся областью-источником в познании новых объектов и включаются в процесс освоения новой области-мишени.

Познавательная деятельность, организованная с учетом представлений о когнитивной метафоре, естественна для ученика, так как ребенок начинает осваивать этот механизм – перенос по сходству – еще в раннем детстве. Формирование механизма метафоры в онтогенезе происходит в разных видах деятельности: в предметной, речевой, игровой, продуктивной деятельности, при восприятии художественных произведений. Отметим, что все виды деятельности формируются у ребенка почти одновременно при активном влиянии взрослого.

Предметная деятельность является ведущей в раннем возрасте. Именно здесь у каждого ребенка создается «запас интериоризованных знаний» /Кубрякова 1991: 148/. От свободного манипулирования, в процессе которого выясняет свойства предметов (например, твердость, гладкость, форму, цвет, вкус и т.п.), ребенок переходит к использованию предметов по назначению. Знание функций предметов и возможность свободно действовать с ними создают условия для того, чтобы ребенок оказался способен использовать один предмет в качестве заместителя другого, то есть осуществлять перенос. «Именно упражнения замещения формируют основы для развития знаковой функции сознания и для развития особой психической реальности...– воображение» /Мухина 2003: 163/.

Исследуя процесс становления языковой номинации у детей, Н.И. Лепская отмечает, что первоначально объект воспринимается ребенком как целостное единство и осознается «в неразрывной совокупности всех его признаков». При попытке вычленив в предмете его свойства ребенок дает «характеристику через отношение к другому предмету» /Лепская 1984: 63-64/. Использование данного способа позволяет предположить, что примерно в два года у ребенка начинает формироваться механизм речевого переноса. Материалы психолингвистических исследований подтверждают, что механизм метафоры начинает функционировать в речи детей очень рано: уже в 2 – 3 года дети способны к собственным

переименованиям – непреднамеренным, незамечаемым самим ребенком, и преднамеренным, осознанным, игровым /Елисеева 2000; Харченко 1989/.

Игровая деятельность как ведущая деятельность ребенка-дошкольника «характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств с одних предметов на другие» /Выготский 1997: 158/. От действий с предметами-заместителями ребенок постепенно переходит к освоению социальных ролей и оперированию наглядными образами /Запорожец 1987: 306-307/. В игре дошкольник учится использовать объект «не только как носитель конкретных материальных свойств, но и как символ» /Негневицкая, Шахнарович 1981: 89/. Средством «активного познания ребенком окружающего мира и активного приглашения взрослого в мир ребенка» является «инновативная и живая» метафора /Фюнфштюк 1998: 21/.

Большое влияние на становление символической функции и формирование механизма метафоры оказывают художественные произведения для детей: стихи, загадки, сказки. Особая роль принадлежит сказке. Деятельность, которая осуществляется ребенком при восприятии сказки, “по своей психологической природе очень близка к игре. Но если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то здесь и действия и обстоятельства являются воображаемыми” /Запорожец 1997: 165/. Именно сказка наглядно показывает возможность не только замены одного предмета другим, но и полного перевоплощения одного в другое. «Потенциальный опыт переноса..., приобретенный ребенком при восприятии сказки,... прочно закрепляется в сознании ребенка» /Доценко, Постникова 1998: 129 / и используется им в других видах деятельности.

Во все виды деятельности ребенка вводит взрослый. Современные исследователи детской речи показывают, что взрослый может выступать для ребенка как источник новых знаний, как образец /Венгер 2001/, он корректирует неточности, «а иногда прямо исправляет ошибки» /Кларк 1984: 228/, направляет развитие ребенка, переводя его знания «на более отвлеченный уровень» /Брунер 1984: 46/. Именно взрослый демонстрирует ребенку образцы переносов по сходству в предметном и языковом мире. Взрослый учит сравнивать объекты, видеть их сходство и различие, предьявляет и интерпретирует ребенку

метафорические выражения. «Следствием социального взаимодействия ребенка со взрослым становится «уже известная и имитируемая» метафора /Фюнфштюк 1998: 21/.

В таких продуктивных видах деятельности, как изобразительная и речевая, ребенок также опирается на механизм когнитивной метафоры. А к 6-7 годам ребенок «в своих произведениях не просто передает переработанные впечатления, но и начинает направленно искать приемы для этой передачи» /Дьяченко 1988: 57/. Можно предположить, что в возрасте 6-7 лет ребенок начинает осознавать механизм метафоры, и намеренно использовать перенос по сходству в собственной речевой деятельности.

Когнитивная метафора пронизывает все виды деятельности ребенка, и в ней, несомненно, отражается детское видение окружающего мира. То, что детское и взрослое представление о мире различается доказано еще в начале 20 века Л.С. Выготским. Каким видит мир сегодняшний ученик начальной школы? Каков сам школьник? Что входит в область его интересов? Эти вопросы не может игнорировать педагог, реализующий личностно-деятельный подход к обучению. Для выявления представлений об окружающем мире у детей, был проведен психолингвистический эксперимент. Предметом исследования стала детская когнитивная метафора. В эксперименте участвовало 64 ребенка в возрасте шести лет. Возраст участников эксперимента выбран неслучайно. Старший дошкольный возраст – это возраст подготовки к школьному обучению. Иные, чем 15 лет назад, познавательные приоритеты дошкольников – это факт нашего времени /Бабаева 2000; Фадеева 2000/. К чему стремится ребенок этого возраста? Знает ли об этом учитель? Каковы значимые познавательные сферы детей, поступающих в школу?

Для психолингвистического эксперимента в качестве стимулов были выбраны знакомые детям предметы: *мяч, варежка, мельница, карандаш* и слова-корреляты. Отобранные для эксперимента стимулы к шестилетнему возрасту уже освоены детьми в основных сферах деятельности: игровой (*мяч*), бытовой (*варежка, мельница*), учебной (*карандаш*).

В ходе эксперимента получено 256 реакций, из них 212 являются ответами, а 44 отказами. Количественный анализ отказов показал, что решение поставленной задачи – переноса по сходству – доступно ребенку 6 лет: большинство детей

(82%) смогли обнаружить сходство с предметом или словом и назвать похожий объект. Следовательно, уже в период подготовки ребенка к школе педагог может опираться на механизм переноса по сходству и строить изучение нового материала через сопоставление изучаемого объекта с уже известным сходным объектом.

Устанавливая сходство со стимулом-предметом, дошкольники легко осуществляют перенос по сходству у простых по форме предметов (*мяч, карандаш*), но испытывают значительные затруднения по отношению к сложным по форме предметам (*варежка, мыльница*). Наибольшую трудность представляет предмет *варежка* (частота отказов 0,47), который является не только сложным по форме, но и не включается в игровую ситуацию. *Варежка*, в отличие от предметов *мяч, мыльница, карандаш*, освоенных ребенком в игровой деятельности, осваивается только в обыденной ситуации, в которой участвует взрослый и ограничивает возможности детских манипуляций с *варежкой*. Что касается стимула-слова, то при установлении сходства без зрительной опоры дошкольники могут испытывать затруднения по отношению к каждому слову (*мяч, варежка, мыльница, карандаш*). Однако общая тенденция, которая выявлена по отношению к предмету, сохраняется и у слова.

Итак, большинство детей старшего дошкольного возраста владеют механизмом переноса по сходству. Метафорический перенос по сходству осуществляется более легко у предметов и слов, репрезентирующих в сознании образы предметов, имеющих простые формы и хорошо освоенных в самостоятельной игровой деятельности детей.

Качественный анализ наборов лексем, полученных в эксперименте, позволил выявить смысловое наполнение области-мишени детской метафоры. Область-мишень представлена 22 тематическими группами, которые отражают наиболее освоенные ребенком сферы: **человек** (части тела человека), **живая природа** (животные, части тела птицы, рыбы, растения, ягоды, фрукты, овощи), **неживая природа** (объекты неба), **быт** (пища, жилище, бытовые предметы, предметы одежды), **игрушки и сказочные персонажи** (игрушки, сказочные персонажи, длинные предметы), **транспорт** (транспорт), **обучение** (средства обучения, средства письма, геометрические формы, цифры, спортивные снаряды). Наиболее

значимыми для детей являются две тематические группы: 1) *бытовые предметы* (0,23), например, *мяч* – круглый аквариум, *варежка* – мешочек, *мыльница* – коробочка, *карандаш* – маленькая скалка; 2) *геометрические формы* (0,22), например: *мяч* – шар; *варежка* – эллипс; *мыльница* – прямоугольник.

В целом для шестилетнего ребенка оказались важными сферы **быта, природы** и **обучения**. Высокая значимость этих сфер показывает расширение видов деятельности старшего дошкольника от предметной, игровой до учебной. Анализ тематических групп области-мишени детской метафоры обнаружил актуальность естественно-научной, математической, литературной, графической, спортивной информации для шестилетних детей. Иными словами, область-мишень охватывает весь спектр учебных предметов, в который предстоит погрузиться детям в начальный период обучения, и отражает взаимосвязи смысловых областей внутри целостной картины мира ребенка. Полученные нами данные согласуются с исследованиями представлений о мире у младших школьников. «В картине мира семилетних детей актуальны локусы: **человек, природа, пространство, учебная деятельность, игра**. Эти же локусы свойственны картине мира второклассников, однако у детей 8-9 лет появляется еще один существенный локус – **труд**» /Овчинникова 2000: 86-87/.

Исходя из того, что механизм метафоры основан на сходстве двух объектов, у стимула и реакции должны быть общие семантические признаки. В результате анализа экспериментального материала было выявлено пять основных групп семантических признаков, которые являются основаниями для переноса по сходству: *форма, функция, материал, цвет, размер*. Отметим, что все выделенные признаки являются непосредственно воспринимаемыми признаками объекта и отражают его предметность.

Наиболее важным среди семантических признаков является **форма** (например, *мяч* – круг, шар; семантические признаки формы: «округлость», «объемность»). Форма, по мнению Е.В. Кларк, является «главным признаком, обуславливающим констатацию сходства» /Кларк 1984: 233/. Этот признак можно назвать структурообразующим компонентом метафоры, так как он актуализируется у всех стимулов и имеет высокую частоту. Признак формы абсолютно преобладает в качестве основания для переноса по сходству как для предмета (0,71), так и для

слова (0,69). Вторым важным компонентом механизма детской метафоры является **функция** (например, *варежка* – перчатка; семантические признаки функции: «надеть», «согреть»). Признаки функции, так же как и признаки формы, актуализируются у всех стимулов, но имеют невысокую относительную частоту: 0,13 для предмета и слова. По мнению некоторых ученых, слово «должно впитать в себя все возможные действия с предметом, стать носителем системы предметных действий» /Эльконин 1989: 348/. Знания об этих действиях отражаются в структуре метафоры. Третьим важным признаком для детской метафоры является **материал** (например, *карандаш* – дерево; семантические признаки материала: «деревянный», «твердый»), который актуализируется только у двух стимулов (*варежка* и *карандаш*), но имеет достаточно высокую относительную частоту: 0,13 для предмета и 0,16 для слова. Наличие признаков материала только у стимулов *варежка* и *карандаш* объясняется тем, что при освоении этих предметов и манипуляциях с ними обязателен длительный тактильный контакт (в отличие от стимулов *мяч*, *мыльница*). Менее важными признаками для детской метафоры оказались **цвет** (например, *мяч* – солнышко; семантические признаки цвета: «красный», «желтый») и **размер** (*мыльница* – маленькая коробочка; семантический признак размера: «маленький»). Они актуализируются редко и не у всех стимулов. Вероятно, их невысокие количественные показатели связаны с незакрепленностью, вариативностью признаков цвета и размера у предмета.

В заключение отметим, что понимание педагогом метафоры как когнитивного механизма значительно расширяет его возможности в разработке и реализации новых образовательных технологий. Знание особенностей области-мишени детской метафоры может помочь учителю выявить сферы, на которые активно направлено сознание ребенка. Учебный процесс, организованный с учетом приоритетных жизненных сфер школьника, позволит повысить мотивацию и самостоятельность учения. Знание естественного механизма когнитивной метафоры, который связывает все значимые смысловые области в сознании ребенка, позволит педагогу найти межпредметные связи, выстроить интегрированное обучение, избежать узкой предметности, сохранив тем самым целостную картину мира ученика.

Литература

1. Бабаева Т.И. Дошкольники на пороге XXI века.// Педагогика и психология дошкольного и начального образования: анализ прошлого и взгляд в будущее. Тезисы конференции. Апрель 2000. – СПб., 2000.
2. Блэк М. Метафора. // Теория метафоры. - М., 1990.
3. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. - М., 1984.
4. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. // Вопросы психологии 2001. № 3.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997.
6. Доценко Т.И., Постникова О.В. Предпосылки и становление переносного значения в онтогенезе.// Семантика языковых единиц: Доклады VI Международной конференции в 2-х томах. - М., 1998, Т.1.
7. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника. // ж. Вопросы психологии 1988. № 6.
8. Елисеева М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста. // Речь ребенка: ранние этапы. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып.1. – СПб., 2000.
9. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. // Хрестоматия по психологии/ Под ред. А.В. Петровского. - М., 1987..
10. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Психология дошкольника. Хрестоматия /Сост. Г.А.Урунтаева. - М., 1997.
11. Кларк Е.В. Универсальные категории: о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми // В кн.: Психолингвистика - М., 1984.
12. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М., 2000.
13. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. - М., 1990.
14. Лепская Н.И. Языковая номинация и процесс ее становления (на материале детских высказываний). - Вестник МГУ. Серия 9. Филология. 1984, N 6.
15. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. - М., 2003.
16. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети.- М., 1981.
17. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). - Пермь, 2000.
18. Ричардс А.А. Философия риторики. // Теория метафоры. - М., 1990.
19. Фюнфштюк К. Метафора в сознании детей (на материале детских загадок). //Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. – Череповец, 1998.
20. Харченко В.К. Переносные значения слова. - Воронеж, 1989.
21. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. - М., 2000.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

