

Шабалина О. В. Взаимосвязь когнитивного, языкового и коммуникативно-речевого аспектов в детской метафоре // Горизонты психолингвистики: Материалы Международной научно-практической конференции (Тверь, 23–24 октября 2009 г.). – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – С. 301–306.

О.В. ШАБАЛИНА

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО, ЯЗЫКОВОГО И КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО АСПЕКТОВ В ДЕТСКОЙ МЕТАФОРЕ

Расширение научных представлений о метафоре в последнее время связано с изучением ее не только как языкового средства, но и как базового ментального процесса, с помощью которого человек понимает одну область знаний через другую [Лакофф, Джонсон 1990; Lakoff 1987, 1993] и тем самым углубляет свои представления о мире. Такое понимание метафоры может быть продуктивным по отношению к онтогенезу речевого развития ребенка и дополнить описание разных видов метафорических высказываний в детской речи [Глушечская 2004; Елисеева 2000; Фюнфштюк 1998; Харченко 1989].

В понимании детской метафоры мы опираемся на идеи Дж. Лакоффа и М. Джонсона о формировании ее когнитивного механизма в доконцептуальном сенсомоторном опыте человека [Лакофф, Джонсон 1990]. А.А. Залевская в своей концепции единой информационной базы человека показывает, что опыт индивида – перцептивный, когнитивный, аффективный, вербальный и невербальный – постепенно складывается в единую систему, позволяющую человеку оперировать этим опытом на разных уровнях осознанности на фоне эмоционально-оценочного отношения к воспринимаемым предметам и явлениям [Залевская, 2001, 1999, 1991 и др.].

Исследуя механизм детской метафоры, мы учитывали влияние на речевое развитие ребенка закономерностей его общего когнитивного развития [Брунер 1984; Пиаже 1994; Слобин 1984]. Психологические и психолингвистические исследования показывают, что формирование и развитие метафоры происходит в разных видах деятельности ребенка: предметной, игровой, речевой. В этих видах деятельности у ребенка расширяется опыт замены одного объекта другим. Взрослый, активно взаимодействуя с ребенком, вводит его во все виды деятельности. Именно взрослый учит ребенка обнаруживать сходство между разными объектами, демонстрируя образцы переносов.

В этих условиях действия замещения, проецируясь в речь, приводят к возникновению имитации, омофонии и сверхгенерализаций. Имитацию можно рассматривать как предпосылку метафоры. Детская омофония, основанная на фонетическом сходстве звуковых оболочек слов, и лексико-

семантическая свергенерализация, в основе которой лежит сходство воспринимаемых предметов, являются начальным этапом формирования метафоры, на базе которого в дальнейшем возникают метафорические высказывания. Включение детской метафоры в ситуацию живого общения происходит, благодаря непосредственным, спонтанным эмоциям ребенка [Шабалина 2007].

Таким образом, тесная связь когнитивного, языкового и речевого опыта ребенка позволяет говорить об обусловленности природы метафоры постоянным взаимодействием перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов. По нашему мнению, детская метафора – это естественный механизм, который включается в процесс когнитивного, языкового и коммуникативно-речевого развития ребенка.

Исходя из этого, мы считаем необходимым при исследовании детской метафоры сравнивать результаты деятельности ребенка, направленной на познание объектов предметного и вербального мира.

Для проверки этих положений нами было проведено экспериментальное исследование.

Цель исследования – выявление особенностей структуры и функционирования механизма метафоры в речи детей 5-6 лет.

Для достижения цели в качестве основного **метода** исследования был выбран психолингвистический эксперимент, направленный на выявление особенностей структуры механизма детской метафоры.

Одновременное освоение ребенком предметного и языкового мира обусловило включение в эксперимент разных по характеру стимулов: предметов и их вербальных коррелятов (**мяч, варежка, мыльница, карандаш**). Основанием для выбора этих стимулов явилась их освоенность детьми дошкольного возраста, а также наличие у стимулов сходных и различных признаков.

В эксперименте участвовали 64 ребенка (девочки и мальчики 5-6 лет).

Суть процедуры эксперимента заключалась в том, что испытуемым предъявлялся стимул и задавался вопрос: «На что это похоже?». Эксперимент проводился в двух вариантах в зависимости от характера стимула. Материалом исследования стали 209 метафорических пар.

Другим методом исследования было наблюдение за спонтанной речью детей и анализ детских метафорических высказываний. Источником материала послужили данные словарей детской речи, материалы родительских дневников (опубликованных и неопубликованных), а также собственные наблюдения автора. Материалом исследования стала выборка из 1930 спонтанных метафорических высказываний детей дошкольного возраста.

Согласно теории Дж. Лакоффа [Лакофф, Джонсон 1990; Lakoff 1993], метафора подразумевает понимание одной области через призму другой. При этом знания из области нашего опыта – области-источника (source) – переносятся в другую менее знакомую область – область-мишень (target) и служат ключом для ее понимания. Поэтому экспериментальное исследование структуры метафоры предполагает анализ этих областей и тех смысловых связей, которые активируются в процессе сравнения.

Поскольку область-мишень метафоры была задана списком стимулов, то для характеристики области-источника все полученные в эксперименте ответы рассматривались как экспликация некоторых смысловых зон (табл. 1).

Таблица 1

Относительная частота смысловых зон области-источника метафоры у детей (среднее)

№	Смысловая зона	Дети	
		предмет	слово
1.	Геометрические фигуры	0,37	0,27
2.	Бытовые предметы	0,20	0,22
3.	Средства игры	0,12	0,07
4.	Средства письма и рисования	0,07	0,04
5.	Части тела человека	0,07	0,04
6.	Плоды	0,05	0,09
7.	Растения и их части	0,05	0,06
8.	Небесные тела	0,04	0,06
9.	Живые существа и части их тела	0,01	0,05
10.	Графические знаки	0,01	0,03
11.	Одежда	0,01	0,01
12.	Пищевые продукты	0,00	0,03
13.	Сказочные персонажи и предметы	0,00	0,02
14.	Инструменты	0,00	0,01

Анализ таблицы 1 показал:

- 1) Дети чаще всего осуществляют метафорический перенос в смысловые зоны области-источника, отличные от смысловых зон области-мишени.
- 2) У дошкольников область-источник слова оказалась шире, чем область-источник предмета. Это расширение происходит за счет смысловых зон «пищевые продукты», «сказочные персонажи и предметы», «инструменты», в которых репрезентируются знания о повседневной предметной и социо-культурной деятельности ребенка и взрослого.

Таким образом, выявился первый признак детской метафоры – ее предметность. Это свойство детской метафоры возникает на основе чувственного опыта ребенка и проявляется в установлении сходства между конкретными объектами.

Дальнейшее изучение связей между областью-источником и областью-мишенью метафоры проводилось с опорой на семантические

признаки. В результате семантического анализа предметно-вербальных и словесно-вербальных метафорических пар был выявлен определенный спектр интегральных семантических признаков (далее ИСП). Обнаружено, что предметно-вербальная и словесно-вербальная метафорические пары создаются обычно с помощью одного и того же ИСП (92% случаев).

Коэффициент Спирмена показал высокую корреляцию рангов ИСП у всех стимулов в структуре детской метафоры. На этом основании можно сделать следующий вывод: один и тот же ИСП имеет равную значимость в предметно-вербальной и словесно-вербальной метафорической паре у дошкольников.

Анализ ИСП по их семантической общности позволил выявить основные типы смысловых связей в механизме детской метафоры: **форма, функция, структура, материал, цвет, размер, смежность в пространстве**. Данные признаки являются чувственно воспринимаемыми признаками объекта, что согласуется с мнением Дж. Лакоффа и М. Джонсона о том, что метафора возникает из сенсомоторного опыта человека (Johnson 1987; Lakoff, Johnson 1980).

Распределение основных типов ИСП с учетом ранговых показателей показало следующую иерархию компонентов детской метафоры: 1) «форма» (например: **мяч – круг, шар**), 2) «структура» (например, **варезка – туловище и одна лапка**), 3) «функция» (например, **мельница – коробочка**), 4) «материал», 5) «смежность в пространстве», 6) «цвет», 7) «размер». Коэффициент Спирмена, близкий к 1 ($r_s=0,98$), указывает на полную корреляцию основных типов смысловых связей в предметно-вербальной и словесно-вербальной метафорической паре у детей.

Полученные данные позволяют утверждать, что сходство между областью-источником и областью-мишенью детской метафоры устанавливается интегральными семантическими типами: «форма», «структура», «функция», «материал», «цвет», «размер», «сходство по смежности», которые, являясь структурообразующими компонентами метафоры, функционируют во множестве коммуникативно-речевых ситуаций.

Сопоставление основных типов ИСП детской метафоры в ситуации эксперимента и спонтанной речи (см. рисунок 1) показало, что в зависимости от коммуникативной ситуации меняется количество типов ИСП и происходит их переструктурирование. Если в экспериментальной ситуации в структуре метафоры актуализируется 7 типов ИСП и доминирующим является «форма», то в ситуации естественной спонтанной речи количество типов ИСП увеличивается в два раза и доминирующим оказывается «функция». Наряду с «функцией» в ситуации спонтанной речи высокую активность проявляет «форма». Такие типы ИСП, как «структура», «цвет», «размер», «материал» оказываются менее активны, а

«оценка», «запах», «температура» характеризуются как окказиональные, возникающие по случаю.

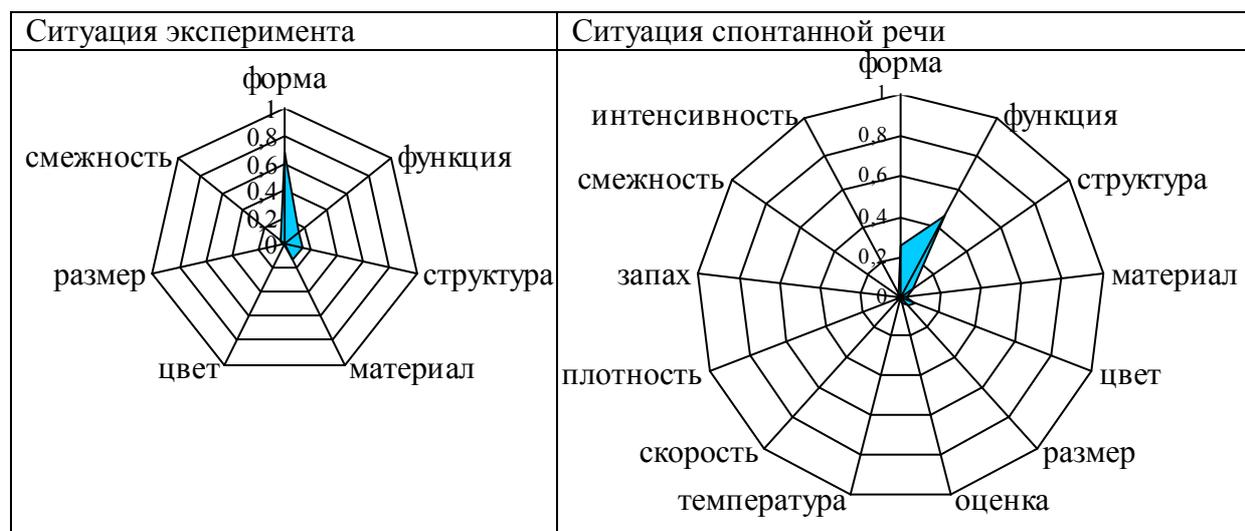


Рисунок 1. Структура детской метафоры в разных коммуникативно-речевых ситуациях

Таким образом, структура метафоры динамична и вариативна. Включение механизма метафоры в естественное речевое поведение ребенка каждый раз сопровождается его внутренней перестройкой.

Список литературы

1. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика: сб. ст. / под ред. А.М. Шахнаровича. – М.: Прогресс, 1984. – С. 21-49.
2. Глушечкая Н.В. Полисемическое слово в речи ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Череповец: ЧГУ, 2004. – 24 с.
3. Елисеева М.Б. Процессы генерализации и дифференциации при усвоении лексики ребенком раннего возраста // Психолингвистика и проблемы детской речи – 2000: материалы рос. науч. конф. – Череповец: ЧГУ, 2000. – С. 5-26.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
5. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387-415.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды: пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 55-235.
8. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика: сб. ст. / под ред. А. М. Шахнаровича. – М.: Прогресс, 1984. – С. 143-207.
9. Фюнфштюк К. Метафора в сознании детей (на материале детских загадок) Проблемы детской речи – 1998: докл. Всерос. науч. конф. – Череповец: ЧГУ, 1998. – С. 18-22.
10. Харченко В. К. Переносные значения слова – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 197 с.

11. Шабалина О.В. Структура и функционирование метафоры в детской речи: дис. ...канд. филол. наук – Пермь: ПГУ, 2007. – 212 с.
12. Lakoff G. The Contemporary Theory Metaphor // Ortony A. (ed.) Metaphor and Thought. – Second edition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – P. 202-251.
13. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: what categories reveal about the mind. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 631 p.