

Два направления использования метафоры в начальной школе

И. В. Вачков,
кандидат психологических наук;
С. Н. Вачкова

Метафора является таким механизмом речи, многоаспектность и многофункциональность которого привлекают внимание специалистов самых разных научных профилей: метафора изучается в психологии, лингвистике, филологии, литературоведении, герменевтике, семиотике, логике, философии и других науках.

В начальной школе дети очень часто сталкиваются с метафорой на уроках русского языка, чтения. Еще не зная этого термина, многие дети уже в I классе способны безошибочно указать в тексте литературного произведения те слова, которые употреблены в переносном значении, а также обнаружить случаи перенесения свойств одного предмета (или класса предметов) на другой предмет (или класс) по принципу сходства или по контрасту. А это и есть специфические признаки метафоры. Через понимание метафоры, расшифровку и построение метафорических образов дети развивают воображение, интуицию, мышление, учатся получать эстетическое наслаждение от литературных текстов, косвенным путем приобретают представление о нормах поведения и нравственных ценностях.

Из всего многообразия направлений использования метафоры в начальной школе мы обратимся лишь к двум: **изучению басен на уроках чтения и знакомству с базовыми психологическими понятиями в программе «Психологическая азбука».**

Прежде чем перейти к анализу этих конкретных направлений, следует кратко остановиться на понимании метафоры в современной науке. Традиционный взгляд на метафору заключается в трактовке ее как одного из тропов (наряду с метонимией, синекдохой, оксюморомом и др.), состоящего в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении [11]. Существует и более расширительное толкование метафоры — как любого языкового выражения с переносным смыслом. Можно встретить работы, авторы которых предлагают собственное, оригинальное понимание этого термина.

Например, в противовес подходам, реализующим феноменологический взгляд на проблему метафоры и не подвергающим сомнению существование буквального значения метафоры, К. И. Алексеев [1] критикует иллюзию существования значения слова, не зависящего от контекста его употребления. Критерием метафоры он полагает наличие следующей нормативной системы: традиционная классификация — ее нарушение — альтернативная классификация.

Иными словами, он считает, что метафора появляется там и тогда, когда используется альтернативная классификация в противовес традиционной. Ее основанием становятся существенные признаки понятий, а особые эталонные признаки. При таком подходе ясно и

четко определяется разница между сравнением и метафорой: сравнение использует традиционную классификацию, в то время как метафора — альтернативную. «В случае метафоры не существует единого и правильного ее понимания; можно говорить лишь о более или менее адекватном, удачном понимании» [1, с. 83].

Макс Блэк [4] предлагает следующий метафоричный (тавтология не случайна) взгляд на метафору: это некий стеклянный фильтр с прорисованной на нем сетью чистых линий, символизирующей систему общепринятых ассоциаций фокусного слова, через который мы смотрим на звездное небо понятий и явлений. Очевидно, подобная позиция позволяет сделать вывод о том, что метафора вычленяет только совершенно определенные особенности событий и явлений, игнорируя все другие. Дж. Лакофф и М. Джонсон [10] называют это свойство метафорической системности освещением необходимых и затемнением ненужных аспектов понятия. Указанные авторы, в противоположность традиционным взглядам на метафору как на принадлежность поэтического и риторического языка, утверждают, что «вся наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [10, с. 387]. С подобным взглядом нельзя не согласиться, оговорившись, что очень часто в повседневной речи мы перестаем замечать метафоричный смысл многих выражений, отчего ослабляется и утрачивается сила воздействия метафор.

При всем разнообразии подходов к толкованию метафоры не вызывает сомнения важность такого ее источника, на который указывает Н. Д. Арутюнова: «...метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов. Эта способность играет громадную роль как в практическом, так и в теоретическом мышлении» [2, с. 15].

Одним из направлений работы, в которых используется метафора в начальной школе, являются уроки чтения басен, так как басни — это «целые произведения, построенные по принципу метафоры, то есть с перенесением значений одного круга явлений на другой, где животные замещают человека и где условные действия и отношения их соотносятся с определенными выводами» [18, с. 223].

За басней, видимо, в связи с историей возникновения этого жанра в начальных классах закрепился статус как бы дидактической, а не художественной литературы. Что же касается басенных образов, то, к сожалению, они нередко просто декларируются, а не воссоздаются из текста при чтении произведения. Но если образ формируется у ребенка только под влиянием учителя, его мнения, его убеждений, то он (образ) останется для ребенка отчужденным, не наполненным личностным смыслом. Дети в этом случае занимаются перетолковыванием нравственных понятий, не сопереживают и не воспринимают прочитанное как опыт. В психологии известно, что «образ всегда наполнен личностным смыслом, значимостью для субъекта. Он гораздо теснее, чем понятие, связан с чувственным отношением человека к окружающему миру, его сопереживанием. Нельзя создать и удержать образ, а тем более долго оперировать образом, к содержанию которого он (ребенок — И. В., С. В.) безразличен» [6, с. 10].

Без умения читать басню, осознавать метафоричность басенных образов детям будет трудно понимать аллегорию, сатиру и т. п. в более сложных произведениях, таких, например, как комедия, так как в басне, «как в элементарном виде поэзии, есть зерно и лирики, и эпоса, и драмы» [7, с.181—182]. Басню как учебный материал ничем нельзя заменить, потому что она является «одним из способов познания житейских отношений, характера человека» [15, с. 11]. Так как жизненный опыт учащихся начальной школы невелик, басня представляет собой один из способов его накопления: даже если этот опыт будет отрицательным, пусть лучше дети переживут его вместе с басенными героями и задумаются о том, какие чувства и результаты сопутствуют тому или иному поступку и поведению, образу жизни. И если метафоры басен заставят детей задуматься о своих поступках (совершенных или тех, которые они могут совершить), то уже одно это будет положительным результатом

чтения произведений данного жанра. Причем читаться должны классические басни, в частности И. А. Крылова, который как баснописец пока никем не превзойден. Одной из важных особенностей басен Крылова является создание характеров персонажей. Традиционно в басне используются персонажи, за каждым из которых закреплена определенная, заранее известная роль. Крылову удалось, как отмечают многие исследователи его творчества, сохраняя в известной мере «традиционную эмблематику», преодолеть условность образов, сделать их живыми, наделить плотью и кровью, ведь «во всяком художественном произведении, а, следовательно, и в басне, — сила не в нравоучении или нравственной сентенции, а именно в художественных образах и в том впечатлении, которое производится ими на душу юного читателя» [14, с. 4]. Особую силу и яркость этим образам придает прозрачно-отчетливая метафоричность. Именно образы, воспринятые детьми из басен Крылова, как отмечает В. П. Острогорский, «впоследствии помогут им различать людей в литературе и жизни».

Являясь поэтическими метафорами, басенные образы выступают как условные, но все же в передаче характеров и нравов, животных важно соблюдение известных черт, свойственных данному «звериному» характеру. В наделении условных образов живым национальным характером заключено своеобразие басенных образов Крылова. Это отмечал еще Н. В. Гоголь: «Звери у него мыслят и поступают слишком по-русски: в их проделках между собою слышны проделки и обряды производств внутри России. Кроме верного звериного сходства, которое у него до того сильно, что не только лисица, медведь, волк, но даже сам горшок поворачивается как живой, они показали в себе еще и русскую природу. Словом — всюду у него Русь и пахнет Русью» [8, с. 165].

Ц. П. Балтолон [3] подчеркивал, что эстетическое удовольствие, которое доставляет чтение, является не мгновенным и простым психологическим процессом, а длительным и сложным, требующим определенного времени для своего образования, для нарастания входящих в его состав восприятий и переживаний. И интерес к дальнейшему развитию отношений, доставляющий удовольствие, при этом возникает не сразу, а постепенно, по мере того как намечаются фигуры, взаимные отношения очерченных лиц, среда, их окружающая, проявления их характеров в разных положениях свяжутся между собой в одно целое и обратятся в уже знакомые, легко узнаваемые образы. Но басня, как правило, краткое по объему произведение, следовательно, вхождение в басню, осознание «характерных особенностей действующих лиц» может произойти, если учащиеся прочитают не одну басню с каким-то главным героем (или на интересующую тему), а несколько подряд. Это позволит учащимся лучше понять значение заложенных в басне метафор.

Однако, по нашему мнению, чтение басен можно предварить чтением сказок, которые как жанр знакомы и близки детям и содержат более понятные детям метафоры. Для того чтобы учащиеся более отчетливо увидели различия между обычным животным, метафоричным басенным персонажем и человеком, который подразумевается под этим персонажем, следует прочитать какой-либо рассказ о реальной жизни животных. Другое направление, в котором активно используются метафоры, — программа «Психологическая азбука» для начальной школы, реализуемая в настоящее время в ряде школ России.

Сутью программы «Психологическая азбука» является знакомство детей с основными психологическими понятиями и развитие элементарных умений и навыков рефлексии.

Главной целью этой программы должно выступить развитие личности ребенка, в частности его самосознания и рефлексивных способностей, в тех пределах, которые определяются возрастными возможностями и требованиями «психологической безопасности», предохраняющими ребенка от излишней «боли самопознания».

Через работу с материалом психологии как науки и с психологическим материалом как содержанием внутреннего мира каждого конкретного ученика — к самопознанию и личностному развитию. Таков основной принцип программы «Психологическая азбука».

Изучая себя, свой внутренний мир, ребенок становится одновременно объектом и субъектом познания, что создает уникальную в своем роде ситуацию обучения. Обнаруживая некоторые индивидуальные особенности своей психики, ребенок узнает с помощью обратной связи от своих товарищей и из слов педагога о неспецифичности и общности тех или иных психологических феноменов, т. е. реализуется индуктивный переход от конкретного к абстрактному. В то же время, не меньшее значение в данной программе приобретает принцип «восхождения от абстрактного к конкретному», находящий свое воплощение в логике познания от обобщенных форм психологических понятий к конкретным, индивидуальным формам проявления психики. В сочетании с этими принципами обучения осуществляется индивидуальный подход к каждому школьнику, базирующийся на признании педагогом и осознании самим ребенком уникальности и своеобразия личностного развития любого человека.

Принцип, легший в основу обучения по указанной программе, — принцип единства материала психологии с психологическим материалом конкретной личности — подразумевает отсутствие строгой пропорциональности объемов того или другого содержания: в зависимости от разнообразных ситуаций занятия, уровня развития группы и конкретных детей, возникающих на занятиях вопросов и других условий строится логика обучения. Ученик должен проявить себя в качестве «соавтора» педагога в создании этого курса, опираясь на богатейший материал своего личного психологического опыта. Таким образом, ребенок будет знакомиться с психологией через осознание собственных психологических феноменов, а осмысливать и понимать явления своей психической жизни он сможет благодаря уяснению объективных психологических законов.

Опыт ребенка, связанный с познанием собственного внутреннего мира, как и опыт взрослого человека, составляет основу для огромного разнообразия метафор, в котором психические процессы и состояния, переживания и идеи могут трактоваться как предметы и вещества. Такие метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон называют онтологическими [10, с. 408]. На первый взгляд кажутся не вполне адекватными метафоры, посредством которых мы рассматриваем феномены, не имеющие физических границ и определенных размеров, как некие сущности и овеществленные или даже одушевленные предметы, обладающие количественными характеристиками. Однако стоит нам обратиться к житейскому использованию психологических понятий, как мы обнаруживаем огромное число метафор, которые мы употребляем и значения которых, как правило, не замечаем: «У него **высокие** способности», «В вас **слишком много** ненависти», «У тебя очень **мягкий** характер, надо добавить **твердости** в твои отношения с сыном», «Переживания совсем **сломали** ее» и т. п.

Более того, даже беглый анализ научной психологической литературы вскрывает избыток фактов метафоричного (именно в онтологическом смысле) описания психических явлений. Достаточно упомянуть хотя бы несколько прочно устоявшихся в научных работах фразеологических оборотов: «**Высокая самооценка** связана с уровнем притязаний личности...» (налицо указание на размер, овеществление — через понятие уровня), «**Ощущения производят отбор и преобразование** энергии внешнего воздействия...» (процессы ощущений уподобляются реальным действиям конкретных субъектов), «**Процесс запоминания протекает** активно...» (на запоминание переносится свойство жидкости — течь) и т. п.

При знакомстве детей младшего школьного возраста с психологическим материалом требуется глубокая переработка и трансформация этого материала в приемлемые и понятные детям формы. Поскольку метафоричность присутствует, как мы убедились, даже в научных текстах (можно предположить, что это связано с самой спецификой психологической науки, имеющей дело с идеальными проявлениями материальной субстанции), нам представлялось целесообразным и естественным максимально эффективно использовать прием метафоризации понятий. Этот подход казался тем более оправданным, что перед нами не стояла задача обучить детей психологии как науке (такая задача в принципе неприемлема

на данном этапе): мы стремились лишь познакомить детей с базовыми психологическими понятиями. Введение системы этих понятий потребовало поиска «ключевой» метафоры, которая позволила бы выстроить новый фрейм — тот сценарий, в контексте которого можно изучать психологические объекты. Такой метафорой стало Королевство Внутреннего Мира, на образ которого переносится представление о психическом мире человека — со своими законами, «волшебными» правилами и «обычными» чудесами.

Эта «ключевая» метафора реализовывалась в контексте развертывания цепочки «психологических» сказок, объединенных общим сюжетом [5]. Дети слушали чтение сказок на занятиях, обсуждали их по вопросам, задаваемым педагогом, предлагали собственные модели понимания. Для метафорического изложения психологического материала не случайно была выбрана именно форма сказок: дело не только в том, что она наиболее соответствует возрастным особенностям младших школьников, но и в том, что сказка является одним из самых сильных развивающих и психотерапевтических средств — прежде всего за счет своей метафоричности.

Исследователи (лингвисты, психологи, философы) не раз отмечали, что в волшебных сказках постоянно используется прием материализации целого ряда категорий: все значимые для ее содержания элементы приобретают четкую форму, выраженную телесность (например, волшебные способности представлены в виде предметов или существ — конь, скакун, печь, золотая рыбка и т. д.); конфликты, споры реализуются не в нудных препирательствах, а в конкретных действиях, чаще всего соревновательных: кто со Змеем справится, кто дальше стрелу пустит [16]. Таким образом, конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-действенного и наглядно-образного постижения мира и человеческих отношений, что вполне адекватно психологическим особенностям младшего школьного возраста. Сказки, используемые в программе «Психологическая азбука», создавались с опорой на указанные особенности волшебных сказок. Их персонажи телесны — они совершают понятные и конкретные поступки, поэтому действие в них представляется детям одномерным и однозначным; в них нет прямого морализирования и нудных нотаций. К примеру, в одной из сказок по Королевству Внутреннего Мира бродит сумасбродная героиня Потребность командовать, она раздувает, как мыльный пузырь, Самодовольство и спускает на Скромность черных Птиц Гнева, а потом в качестве «не совсем здоровой Потребности» лечится у профессора Мышления. Казалось бы, в этой сказке все просто и однозначно. Но вместе с тем действие имеет и неочевидную многослойность и многомерность, поскольку оно выражает определенные идеи и метафорически отражает реальные психологические закономерности.

Любопытно, что, по мнению некоторых специалистов, сказки содержат в себе значительно меньше метафор, чем другие литературные тексты. Причину этого Тереза Добжиньская, например, видит в следующем: «При наличии сказочной жанровой рамки те выражения, которые в любом другом тексте могли быть употреблены лишь в качестве метафор (при буквальном прочтении они были бы абсурдны, так как описывали бы я невозможные в действительности ситуации), в сказке даже в буквальном прочтении воспринимаются как норма» [9, с. 479]. Далее она добавляет: «Тот факт, что метафора достаточно редко встречается в сказках, объясним и с чисто литературной точки зрения: мир сказки настолько богат чудесными событиями, что его необязательно приукрашивать за счет тех средств, которые предлагает метафора, то есть взгляда на мир через призму других явлений или предметов» [9, с. 489].

Не пытаясь опровергнуть это положение, лишь заметим, что здесь речь идет о метафоре как о перенесении свойств и признаков одних предметов на другие именно в рамках самой сказки, т. е. метафора редко встречается **внутри** сказки. В случае использования сказок в программе «Психологическая азбука» роль метафоры иная, чем в обычных сказках. Метафора выходит **за пределы** сказки: она становится тем мостиком, который соединяет реальный мир психических явлений с его фантастическим изображением в сказках. Иными сло-

вами, на сказочные предметы и персонажи переносятся свойства совершенно других классов предметов — внешних по отношению к сказке, а потому метафора становится в этом случае важнейшим приемом.

Понимание и проживание с помощью сказки содержания, свойственного внутреннему миру любого человека, позволяют ребенку распознать и обозначить собственные переживания и собственные психические процессы, понять их смысл и важность каждого из них.

Метафора не только облегчает этот процесс, расширяя границы детского сознания, но и затрагивает определенные слои подсознательного. На этом и строится психотерапевтический процесс, использующий сказки и метафоры, например, в позитивной психотерапии Носсрата Пезешкяна [13]. Буквальный смысл сказки воспринимается сознанием, в то же время подсознание занимается более тонким и кропотливым делом: разгадыванием и обработкой метафорических сообщений, расшифровкой скрытого смысла, второго плана, неочевидного содержания [12]. Если на сознательном уровне ребенок воспринимает сказочные метафоры как иной, вымышленный, мир и проживает события не вполне всерьез, играючи, то его подсознание «верит» в сказочные ситуации как в реальные. Психологами не раз отмечалось, что метафорический смысл сказки часто усваивается только на подсознательном уровне и задает нужную программу изменений в поведении, переструктурирования ценностей, взглядов и позиций [17]. Это и позволяет считать сказки и метафоры важным психотерапевтическим приемом, помогающим ребенку упорядочить свой внутренний мир. Специалисты-практики, использующие в психотерапевтической работе метафоры, обращают внимание на то, что желаемые перемены не всегда наступают, если человек старается вспомнить метафору на сознательном уровне. Опыт показывает, что человек редко вспоминает о метафоре, она действует вне и помимо его сознания.

Однако в сказках, используемых в программе «Психологическая азбука», психотерапевтический аспект не является основным, уступая приоритет личностно-развивающему. Поэтому для нас одной из важнейших функций сказочной метафоры является помощь в расширении детского сознания, углублении представлений о психическом мире человека и активизации внутренних ресурсов. Многим детям бывает трудно воспринимать абстрактные психологические понятия. Прямое, логическое изложение часто не помогает в преодолении трудностей понимания, а, напротив, усугубляет их. Используя особенности метафоры, «сокращающей» словесное изложение, сжимающей содержание до яркого конкретного образа, удастся перешагнуть через длительные объяснения сразу к интуитивному пониманию, «улавливанию» важнейших смыслов (например, знакомство детей с мотивационной сферой осуществляется через сказку о борьбе (обычной потасовке) очень активных ребяташек — Мотивов между собой по поводу включения или невключения Механизма Деятельности).

Если целью терапевтической метафоры является изменение, создание новой шкалы ценностей через идентификацию ребенка с событиями и героями сказки, то метафора в наших «психологических» сказках по своим функциям во многом сходна с литературной метафорой, где целью является описательность, красочность, образность. Впрочем, сам материал метафор в программе «Психологическая азбука» связан с внутренним миром ребенка, а потому обеспечивает задействование ряда структур детского Я, выводя функции метафоры за рамки чисто описательных.

Литература

1. *Алексеев К. И.* Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. 1996. № 2.
2. *Арутюнова Н. Д.* Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990.

3. Балтолон Ц. П. Беседы по методике начального обучения: Воспитательное чтение. 2-е изд., значительно дополненное. М., 1911.
4. Блэк М. Метафора // Теория метафоры. М., 1990.
5. Вачков И. В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке. М., 1996.
6. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. М., 1989.
7. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.
8. Гоголь Н. В. Собрание сочинений: В 6т. М., 1950.
9. Добжинская Т. Метафора в сказке // Теория метафоры. М., 1990.
10. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990.
11. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990.
12. Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка. М., 1996.
13. Пезешкян Н. Торговец и попугай: Восточные истории и психотерапия. М., 1992.
14. Попруженко М. Басни Крылова как педагогический материал. М., 1894.
15. Лотенба А. А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Харьков, 1894.
16. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986.
17. Сапогова Е. Б. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении // Вопросы психологии. 1996. № 2.
18. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы: Учебное пособие для студентов пед. институтов. М., 1976.