

- вопросы современного русского языка: Мат-лы междунаrodn. науч. конф. лингвистов, посв. 100-летию со дня рождения проф. С.В. Фроловой.– Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – С. 157–160.
32. Четверикова О.В. Коммуникативная модель «Я-внешнее – Я-внутреннее» в поэтической речи М. Цветаевой в аспекте реализации авторских смыслов // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов-на-Дону, 2006. – № 4 (23). – С. 197–200.
 33. Четверикова О.В. Художественный текст как форма презентации авторских смыслов: Монография. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2007. – 212 с.
 34. Четверикова О.В. Модель сознания творческой языковой личности и эмотивно-смысловая структура текста // Вестник Тверского гос. ун-та. – 2007. – № 14 (42). – Серия «Филология». – Вып. 8. – С. 85–92.
 35. Четверикова О.В. Языковые средства маркирования авторских замыслов в лирике И. Бунина // Анализ текста в вузе и школе: Мат-лы проблемной группы. – СПб: Изд-во «Сударыня», 2008. – С. 104–111.
 36. Четверикова О.В. Концепт ЛЮБОВЬ и его языковая экспликация в поэтической речи М. Цветаевой // Поэтика художественного текста: Мат-лы Международной заочной научной: В 2 т. – Т. 1: Язык. Текст. Культура. – Борисоглебск: ООО «Кристина и К». 2008. – С. 257–261.
 37. Четверикова О.В. Коммуникативная модель с обобщенным адресатом как форма языковой объективации личностных смыслов говорящего // Актуальные вопросы филологии и педагогической лингвистики: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. XI / Под ред. Т. Ю. Тамерьян. – Владикавказ: Изд-во Сев.-Осет. гос. ун-та, 2009. – С. 91–94.
 38. Шаховский В.И. Эмоционально-смысловая доминанта в естественной и художественной коммуникации // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности: Сб. науч. трудов. – Волгоград: Изд-во ЦОП «Центр», 2004. – 248 с.
 39. Fauconnier G. Mappings in thought and language. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. – 205 p.

СООБЩЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЙ

В.В. Воробьева

МЕТАФОРА И ПОЗНАНИЕ

Актуальными во многих областях науки стали проблемы соотношения метафоры и познания, поскольку метафора стала рассматриваться с концептуально-новых позиций, с точки зрения ее связи с мышлением, восприятием и другими познавательными процессами. Современные исследования метафоры не только выходят за рамки традиционных идей, вступают в противоречие с ними, но и сами новые подходы, являясь частью различных отраслей научного знания, предоставляют сложность для объединения их в новую теорию метафоры как способа познания. Возникает необходимость систематизировать данные, полученные в различных отраслях научных исследований. «Метафора требует метатеоретического

подхода, поскольку является не просто языковым феноменом, но выступает как связующее звено между сознанием и бессознательным, мозгом и внешним миром, а, возможно, и тем пластом реальности, называемым в феноменологии предобъектным, который, по Хайдеггеру, образует основание всех способов нашего существования в мире» [5: 4].

Роль метафоры, несомненно, возросла. Еще в прошлом веке были предприняты попытки нового осмысления метафоры в разных отраслях: историко-философской, семиотической, лингвокогнитивной, герменевтической, антропологической, нейрофизиологической. Разработкой вопросов метафоры занимаются многие современные зарубежные и отечественные ученые: в педагогике (Donato; Gross, Hogler; Graham), математике (Ю.И. Манин; Handa; Streetland, van den Heuvel-Panhuizen; Saenz-Ludlow), генетике (А.Е. Седов) и т.д.

Обратимся к когнитивным аспектам метафоры. Примечательна связь метафоры с процессами мышления. «Метафора – не только средство выражения, метафора еще и важное орудие мышления» [6: 71]. Эта идея развивается в трудах современных ученых, связанных с выявлением роли метафоры в философском и научном познании. Исследователи приходят к выводу, что метафора неразрывно связана с процессами восприятия нового индивидом, в результате чего оказываются задействованы психические процессы, в частности, память. «Роль метафоры в восприятии новых явлений и освоении новых видов деятельности основана на механизмах работы человеческой памяти, поэтому изучение механизмов функционирования метафоры невозможно без опоры на результаты исследований в области когнитивной науки, связанной с изучением ментальных состояний и ментальных процессов. Центральным вопросом в когнитивной науке является вопрос об организации знания в памяти субъекта, в том числе о соотношении вербальных и образных компонентов в процессе запоминания и мышления» [4: 13]. Очевидно, что наука вынуждена прибегать к консолидации разных подходов к изучению метафоры, привлекая данные не только из лингвистики, но и из психологии, социологии и других смежных областей.

Авторы исследований метафоры в области познания настаивают на том, что важной для создания метафоры является опора на предшествующий опыт личности, аналогии и ассоциации с уже имеющимися в памяти индивида образами. «Метафора как инструмент социального либо индивидуального познания позволяет именно интерпретировать одни явления за счет других, вероятно, уже понятых ранее. Этот аспект метафорического сравнения нам наиболее интересен. Бытовое сознание посредством сравнений осуществляет перевод абстрактных сущностей, множественных явлений и т.п. на понятный язык вещественных образов» [9].

Развивая эту мысль, акцентируем внимание на том, что в современных условиях развития информационного общества метафора играет огромную роль в создании терминологии, например, компьютерной. Это облегчает работу пользователей персональным компьютером, активизируя процессы памяти и мышления, облегчая пути понимания сути новых явлений. Благодаря великолепному свойству метафоры способствовать осознанию понятий, которые являются совершенно неизвестными и недоступными, разработчики интерфейса пользователя смогли сделать программу, предназначенную для повсеместного использования, доступной для людей, не имеющих специальных знаний в области информатики [4].

Во многих современных исследованиях акцентируется гносеологическое основание метафоры как инструмента познавательных процессов, выявляется связь

метафоры со структурами бытия. «Метафора рассматривается как выражение непосредственного внутреннего познания мира, возможного в силу глубинных внутренних связей познающего и познаваемого. Она связывается с человеком, пребывающим в бытии, и понимается как фундаментальная языковая форма, соотносящаяся с глубинными структурами бытия, скрытыми нашей повседневной жизнью» [7: 21–22].

Глубинные структуры бытия, идеи о внутреннем познании мира наводят нас на мысль о влиянии индивидуального и коллективного опыта человека на хранение образов окружающего мира в виде метафор. В основу когнитивной теории метафоры входит тезис об онтологическом характере метафоры. «В основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки структур знаний – фреймов и сценариев. Знания, реализующиеся во фреймах и сценариях, представляют собой обобщенный опыт взаимодействия человека с окружающим миром – как с миром объектов, так и с социумом. Особую роль играет опыт непосредственного взаимодействия с материальным миром, отражающийся на языковом уровне, в частности, в виде онтологических метафор» [1: 9].

Онтологическое основание метафоры позволяет нам рассуждать об актуальности когнитивной теории метафоры в сфере герменевтических исследований, согласно которым «метафора выступает как механизм фиксации новых смыслов» [5: 15]. Метафора, являясь богатым источником разнообразных смыслов, в частности, не явных, которые мы постигаем в ходе рефлексивных процессов, представляет собой существенный предмет для герменевтических исследований. В частности, насущным вопросом для Тверской герменевтической школы является проблема постижения смысла.

Готовность понимания не базируется на абсолютности границ каждого смысла и метасмысла, как не базируется она на единообразии понимания одного и того же всеми людьми. Схватывание смысла – это сущностное познание. Разумеется, схватить смысл – это значит не меньше освоить, чем при познании *содержания* той или иной пропозиции [2]. Понятия смысла и значения в данном случае стоит разграничивать. Смысл и значение социальны, но смысл является индивидуально-субъективным, а значение оторвано от индивидуального, поэтому оно не дает возможности охватить сущность.

Охват сущности требует рефлексии, организованность которой есть смыслопостроение. Смысл – часть человеческого индивидуального бытия, *разделенного с другими*. Знак может стать сигналом, лишь обретя смысл, поэтому понимаемое есть смысл, а не значение. Пользование смыслом не требует знания значения. Сами значения выводятся из смыслов, и когда говорят, что и смыслы складываются из значений, смешивают ситуацию учебного овладения языком с помощью словаря и реальную ситуацию живого общения. Работа со значениями оказывается мощным фактором субстанциального понимания в очень распространенных условиях обучения, уведомления, осведомления и в других условиях, требующих семантизирующего и когнитивного понимания. Смысл тяготеет к динамизму, значение – к стабильности, и оба эти признака создают необходимый баланс в понимании как субстанции. Значение близко к содержанию, смысл – к ситуации с ее личностным компонентом. Смысл выводится из ситуации; если эта ситуация вербальная, смысл выводится из вербального контекста. Очевидно, значение определенным образом выводит человека к смыслу, но неверно было бы сказать, что якобы смысл выводится, получается из значения. Просто человек, который владеет значениями,

лучше осуществляет *осмысливание значений*. Это происходит потому, что он получил образование, включающее выполненное лингвистами и педагогами и застывшее в словарях и грамматиках *означивание смысла*. И если для филологической герменевтики смысл есть исходное по отношению к значению, то для герменевтики собственно педагогической значение может оказаться исходным по отношению к смыслу [3].

Метафора пробуждает глубинные смыслы, не лежащие на поверхности, и это происходит благодаря глубинным процессам, происходящим в сознании человека. Метафора обращается к памяти, «служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удастся достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля. Объекты к нам близкие, легко постигаемые, открывают мысли доступ к далеким и ускользающим от нас понятиям» [6: 72].

Для того чтобы выяснить, как работает метафора, пробуждая смыслы и обращаясь к нашей памяти задействует процессы рефлексии и восприятия новой информации, обратимся непосредственно к примерам, содержащим метафору с задействованной в ней субстандартной лексикой. Ниже предложены отрывки из рассказа, в котором описывается один из дней жизни подростка Элдена, который отправился со своим отцом в сомнительное путешествие.

«Alden feels full of hope, because it's warm in the cab, and the road is smooth and well lit by the headlights, and he anticipates stopping for junk food – all those truck-stop choices thrill him, even when he is not hungry. Also, his ass doesn't hurt yet. And it's his birthday» [8: 167].

Автор прибегает к сленгу *junk*, который в данном абзаце (с эпитетом, обозначающим нечто *плохое, низкого качества*, а именно *junk food*) обретает значение *жирной, трудно-перевариваемой пищи*. Средства метафоризации работают сообща и в то же время сленговое выражение становится частью многосоюзия (*and the road is smooth and well lit by the headlights, and he anticipates stopping for junk food – all those truck-stop choices thrill him, even when he is not hungry. Also, his ass doesn't hurt yet. And it's his birthday*), а также частью антиклимакса, который охватывает весь абзац. Все это свидетельствует о том, что это непрямая речь. Это передача мыслей и чувств Элдена. Благодаря средствам актуализации, пробуждающим рефлексии, мы имеем возможность воспринимать и обнаруживать не лежащие на поверхности смыслы. Например, то, что эта не первая поездка Элдэна с отцом по работе и что подросток знаком со всеми привычными для профессии его отца действиями, когда перевозчики и дальнбойщики заезжают в общепиты, где питаются фаст-фудом. Элден с нетерпением ждет таких остановок, и не потому, что он может быть голоден, а потому что это часть некоего ритуала его общения с отцом. Мы понимаем, что речь идет именно о подростке, не только по тому, как был задействован сленг в этом абзаце, но и по манере описания испытываемых Элденом чувств, которые выражаются в некоем детском еще ожидании чуда и особого настроения, предвкушения сказки и приключений в свой день рождения.

«You should have seen how many Botero sculptures, I hauled last week, Aldie...I envy the man. I mean, God bless him, people love his work. I think it's because these big fat things are so recognizable – which means even dumb fuckers can say, "Oh look! It's a Botero"» [8: 168–169].

Этот параграф также насыщен субстандартными единицами, например, сленгизмы *hauled, dumb fuckers*, являются частью пояснения; перифраза: *«I think it's because these big fat things are so recognizable – which means even dumb fuckers can*

say, "Oh look! It's a Botero"). Очевидно, что автор, вводя в речь отца Элди сленгизмы, пытается раскрыть натуру и характер мужчины, его потаенные комплексы, которые скрываются за внешней и притворной раскованностью, попытками соответствовать образу авантюриста. Мужчине хочется, чтобы сын считал его «крутым парнем», настоящим мужчиной, любящим приключения. Псевдорассудительность отца Элди выдает неуверенность в том, что мужчина разбирается в тех музейных ценностях, которые он перевозит, а так же отец пытается подготовить сына к разговору о том, что он собирается сфальсифицировать ограбление, чтобы продать картину и заработать денег в подарок на День рождения сына. Отец боится реакции Элдена и своей собственной неуверенности в возможности этой аферы.

«Does he stop to let you take a piss?» asks the man with spiked hair. "Because Reggie, he doesn't stop to let me piss." Alden looks at Reggie, who is smiling with arms folded across his chest.

"He let's me," says Alden.

"Well, mister, you're one lucky bastard," says the man with spiked hair» [8: 177].

Главный герой, Элден, подъехав к границе со своим отцом и ожидая проверки грузовика в пограничном пункте, вступает в диалог с двумя французами. Автор вводит пролепсис *Because Reggie, he doesn't stop to let me piss*, который в сочетании с субстандартными единицами, а именно сленгом *take a piss*, передают то, как французы открыто и дружественно настроены по отношению к нему, разговаривая с ним, как с давним приятелем, иронизируя, подшучивая над возрастом Альди, так же используя смесь противоречивой лексики, такой как *mister* (используемую при уважительном обращении к кому-либо) и разговорного *lucky bastard*.

Несомненно, средства метафоризации с задействованной в ней субстандартной лексикой усиливают процессы рефлексии, актуализации текста, способствуют его восприятию, открытию новой информации, развертыванию смыслов и метасмыслов. Важно отметить, что в педагогических целях художественные тексты не следует лишать аутентичности путем отстранения субстандартных единиц, к которым прибегает автор, иначе не только текст лишается лексического своеобразия, но и затрудняются процессы восприятия авторской идеи, многогранности смыслового наполнения художественного произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А.Н. Когнитивная теория метафоры: почти двадцать пять лет спустя // Метафоры, которыми мы живем. – 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – С. 7–21.
2. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста: Учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1993. – 137 с.
3. Богин Г.И. Понимание как усмотрение и построение смыслов: Учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. – 77 с.
4. Галкина О.В. Метафора как инструмент познания: Дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004. – 141 с.
5. Дмитриева И.А. Метафора как способ познания: логико-гносеологический статус: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Якутск, 2000. – 20 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / Пер. с испанск. // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68–81.
7. Полозова И.В. Метафора как средство философского и научного познания: Автореф. дис. ... докт. философ. наук. – М., 2003. – 38 с.
8. Ride, L.R. Haruki Murakami Birthday Stories, a memorial collection // Observer. – London: Vintage Books, 2004. – С.165–186.

9. <http://tp11999.narod.ru/WEBLSE2007/KashkinLSE2007.htm> (20.04.09).
10. <http://vocabulary.ru>

А.В. Гирнык

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНИ
В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО И ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЙ

Категория жизни относится к числу базовых понятий философии, искусства и науки. Дать исчерпывающее определение жизни так же сложно, как и определить такие категории, как, например, «человек», «сознание», «мышление», «культура». Феномен жизни, объемный и многоплановый по своему содержанию, не имеет единого толкования, отражающего во всей полноте его проявления.

В естественнонаучных дисциплинах под термином «жизнь» подразумевают способ существования систем, обусловленный рядом процессов (обмен веществ, раздражимость, саморегуляция, самовоспроизводство, развитие, адаптация к условиям среды). Различаются два основных подхода к объяснению жизни: субстратный и функциональный [11: 371]. Первый подход направлен на рассмотрение субстрата, носителя основных свойств живого (белок, молекула ДНК). Второй подход акцентирует внимание на основных свойствах и процессах жизни. В свете господствующей сегодня синергетической парадигмы рассматриваются универсальные основы существования живых систем, неживой природы и общества различной степени сложности и организованности. С концепцией сложных самоорганизующихся систем коррелирует предложенное еще в 1927 году физиологом А.А. Ухтомским следующее определение жизни: «жизнь – асимметрия с постоянным колебанием на острие меча, удерживающаяся более или менее в равновесии лишь при устремлении, при постоянном движении. Энергетический химический элемент ставит живое вещество перед дилеммой: если задержаться на накоплении этого вещества, то – смерть, а если тотчас использовать его активно, то – вовлечение энергии в круговорот жизни, строительство, синтез, сама жизнь» (цит. по: [2: 159]). По сути, в этом определении жизнь рассматривается как сложная система, характерными чертами которой являются открытость, постоянный энергетический обмен, способность к самоорганизации и динамичность, возникающая вследствие флуктуаций в точках бифуркации системы.

В рамках экзистенциального направления и герменевтической традиции в философской мысли начала XX века сформировалась идея о невозможности постижения жизни научными способами и необходимости ее иррациональной интерпретации. Жизнь мыслится как непосредственное переживание сущности мира [11: 1087]. Философ и историк культуры В. Дильтей характеризует человеческое существование как *психофизическое* жизненное единство, находящееся в зависимости от природных процессов. Важнейшими составляющими человеческой жизни и ее познания являются «живое единство личности, внешний мир, индивиды вне нас, их жизнь во времени, их взаимодействие» [4: 274]. Познание жизни, согласно В. Дильтею, возможно посредством «самоосмысления» и с учетом целостности человеческой природы.

Подобная мировоззренческая установка, тем не менее, не означает отказ от естественнонаучных объяснений феномена жизни, но, напротив, подразумевает необходимость формирования взаимодополняющего комплексного подхода к изучению действительности. Л.А. Микешина отмечает, что «... стремление ос-