

МЕТАФОРА КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Л. И. Ермоленкина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
arblar2004@rambler.ru

Фуки Ито

Университет Сакуё, Курасики, Япония
sala.virtu.7007@gmail.com

Рассматривается роль метафоры в организации эффективного академического диалога субъектов музыкально-образовательного дискурса, формируемого на пересечении институциональных систем искусства и образования в условиях межкультурного взаимодействия. Задачи работы связаны с анализом факторов, регламентирующих профессиональное взаимодействие субъектов дискурса, и описанием роли метафоры как ключевого когнитивно-языкового инструмента обучения русскому языку как иностранному в профессиональной сфере музыки.

Методологическая база исследования строится на дискурсивном подходе к анализу институционально обусловленной коммуникации и на теории концептуальной метафоры, рассматриваемой в качестве механизма лингвосемиотической интерпретации в процессе языкового обучения. Эмпирическую базу работы составили видеозаписи занятий по исполнительскому мастерству, проводимые преподавателями Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского для японских студентов Университета Сакуё (г. Курасики). Особые условия профессионального общения в этом случае заключаются в необходимости освоить в короткие сроки русский язык (объем языковой подготовки – 58 семестровых часов в течение двух лет). В работе обосновывается положение о том, что обучение языку с активным включением метафорической лексики, текстов, построенных на интерпретации метафор и метафорических моделей, способствует активизации творческого мышления, установлению необходимых для музыкантов связей между музыкальной подготовкой и языковой, а также снятию этнокультурных барьеров.

Метафорические выражения, типичные для академического общения, выполняют не только интерпретационную, но и мотивационную функцию, способствуя формированию когнитивных моделей восприятия музыки и освоению языка-посредника. Метафора рассматривается как когнитивная и коммуникативная универсалия, обеспечивающая успешность диалога и моделирование образной системы на стыке культурных и семиотических кодов. Научная новизна работы заключается в обосновании метафоры как ключевого ресурса межсемиотического перевода, интегрирующего языковое и музыкальное мышление в образовательной практике.

Ключевые слова: музыкально-образовательный дискурс, метафора, лингвокогнитивная функция моделирования, интерпретационный потенциал метафоры

METAPHOR AS A MEANS OF LINGUO-SEMIOTIC INTERPRETATION IN MUSIC EDUCATION DISCOURSE

Larisa I. Yermolenkina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

arlar2004@rambler.ru

Fuki Ito

Sakuyo University, Kurashiki, Japan

sala.virtu.7007@gmail.com

The interest of modern humanities in metaphor is determined by its modeling potential and ability to be a linguacognitive mechanism for the formation of national worldviews. The article addresses the challenge of achieving effective sociolinguistic communication within the framework of music education discourse, a hybrid domain that emerges at the intersection of educational and artistic institutions under conditions of intercultural interaction. The study aims to explore the mechanisms by which language becomes integrated into professional consciousness through the interplay of two semiotic systems—verbal and musical. The research objectives include identifying discourse-forming factors in academic communication and examining the role of metaphor as a key cognitive and linguistic tool for facilitating dialogue. The methodological framework combines discourse analysis with the theory of cognitive metaphor, enabling the interpretation of metaphor as a mechanism of intersemiotic transfer. The empirical basis of the study is derived from classroom observations of Japanese students from Sakuyo University (Kurashiki) enrolled in performance courses taught by professors from the Moscow State Tchaikovsky Conservatory. The analysis reveals ethnocultural barriers caused by differences in value systems, educational traditions, and communicative strategies characteristic of Russian and Japanese musical pedagogy. The findings indicate that metaphor-driven instruction enhances intercultural communication by bridging verbal and musical codes, activating associative thinking, and reducing psychological and linguistic barriers. Typical metaphoric expressions in Russian music pedagogy—such as “Play like an emperor” or “Glide as if on ice”—serve not only as interpretative tools but also as motivational triggers, providing students with a nuanced understanding of performance techniques and stylistic intent. These linguistic practices stimulate conceptual integration and foster skills in both musical interpretation and foreign language acquisition. The originality of the research lies in conceptualizing metaphor as a universal cognitive mechanism that underpins successful professional interaction and mediates the dynamic architecture of education discourse. Practical implications involve the application of metaphor-based techniques in teaching Russian as a foreign language within professional music programs, as well as in developing methodologies that combine verbal and non-verbal semiotic resources to promote interpretative and creative competencies. It seems that the competence base

of international students can be strengthened by the skills of linguocultural analysis aimed at developing the ability to interpret the conceptual essence of a metaphor and its ability to convey linguocultural meanings in the communication process and within the limits of the text.

Keywords: music education discourse, metaphor, linguacognitive and interpretative competence, cognitive theory of metaphor

DOI 10.23951/2312-7899-2025-4-79-99

Введение

Проблема порождения эффективной социоречевой коммуникации в границах полидискурсивных единств рассматривается сегодня как междисциплинарная задача, указывающая на актуальность поиска тех механизмов, которые обеспечивают диалогическое взаимодействие с позиции разных институциональных норм, культурных моделей и семиотических систем [Чернявская 2009, Иссерс 2015]. Многочисленные исследовательские проекты в сфере смежных гуманитарных наук спровоцированы интересом к феномену структурных, ценностных и языковых сопряжений, маркирующих междискурсивное взаимодействие различных социальных сфер. В данном случае рассматривается полидискурсивное образование на пересечении институтов образования и искусства. Фокус анализа сосредоточен на языковой и коммуникативной составляющих музыкально-образовательного дискурса. С опорой на исследования в области социоречевых практик [Clark 2005, Pickering, Garrod 2007] укажем на те границы понимания дискурса, которые обуславливают выбор методологии для изучения языковых и когнитивных механизмов междискурсивного взаимодействия. Здесь под дискурсом понимается социоречевая институционально обусловленная практика, реализуемая в выборе соответствующих жанров, стратегий, тактик, языкового репертуара [Иссерс 2015].

Музыкально-образовательный дискурс в работе интерпретируется как процесс использования средств «музыкального языка» для обучения технике исполнительского мастерства, теоретическим основам интерпретации музыки, навыкам анализа произведения как авторского продукта и результата воздействия различных контекстных факторов. Помимо содержательной стороны – сферы музыкального искусства, формируемой на основе музыкального языка и музыкального мышления, музыкально-образовательная формация включает такой дискурсообразующий параметр, как профессиональная коммуникация субъектов, присваивающих себе дискурс на

основе ценностных установок и институционально обусловленных регламентаций в виде жанров, моделей коммуникации, языкового репертуара.

Поскольку академическое музыкальное образование включается в широкий контекст межкультурного взаимодействия, значимым параметром организации дискурсивной практики в этой сфере становится владение языком, обеспечивающим профессиональное общение представителей разных культур. Данная работа инициирована опытом наблюдения академической коммуникации японских студентов университета Сакуё г. Курасики и русских преподавателей Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского. Глобальная цель дискурсивной коммуникации в данном случае заключалась в поиске механизмов «включения» языка в профессиональное сознание через объединение потенциалов двух семиотических систем – языковой и музыкальной.

Обучение японских студентов русскому языку как языку-посреднику, необходимому для профессиональной подготовки, очевидно указывает на те этнокультурные барьеры, которые обусловлены разностью картин мира, культурных норм, ценностных установок и академических традиций. Специфика подходов к музыкальному образованию в России и Японии проявляется прежде всего в выборе коммуникативных стратегий организации учебного диалога. Русская музыкальная культура, построенная на ценностях эстетического и морально-психологического совершенствования природы человека, обусловила демократический стиль общения в профессиональной образовательной сфере, ставящий превыше всего авторитет музыки [Ткачева 2007]. Японская музыкальная традиция долгое время ориентировалась на воспитательные функции искусства и видела задачи музыки в патриотическом воспитании своих граждан [Гвоздевская 2015]. Такие установки и в принципе ценностные доминанты японской культуры определили авторитарный характер любого образовательного общения, предполагающий главенствующую позицию учителя, его непререкаемый авторитет и низкую коммуникативную активность ученика. На предложение преподавателя сообщить о том, что после занятия осталось непонятным, японский студент практически никогда не даст обратную связь. Сложность профессионального взаимодействия с русскими преподавателями проявляется не только в конфликте педагогических стилей, но прежде всего в коммуникации, поскольку академический язык в сфере музыки неизбежно метафоричен и поэтому требует подготовки именно на этом уровне владения лексическими ресурсами.

Методы и подходы

Рассматриваемый в качестве предмета описания способ взаимодействия субъектов музыкально-образовательного дискурса, включающий работу с метафорой как механизмом лингвосемиотической интерпретации, обуславливает выбор методологического инструментария, направленного на анализ понятий музыкального языка, музыкального мышления, музыкальной коммуникации как составляющих эффективного учебного диалога.

В границах дискурсивного подхода рассматриваются факторы, регламентирующие институциональный характер профессионального взаимодействия: соответствующие дискурсу цели, коммуникативные стратегии, жанровые формы профессиональной речи, речевые акты и языковой выбор. Значимым фактором, раскрывающим суть коммуникации, становится динамический характер дискурсивной архитектоники, который проявляется в позициях субъектов, определяющих из условий актуального и настоящего скрипта решаемой педагогической задачи в будущем, развертывание дискурса и направленность его структур на ментально-языковой результат взаимодействия, его оптимум (в понимании концепта «семиотический оптимум», выдвинутого И. В. Мелик-Гайказян [Горбулёва, Мелик-Гайказян 2024], и в его реализациях [Байсултанова и др. 2024; Горбулёва 2024; Мелик-Гайказян 2024; Первушкина 2024]). В качестве способа достижения такой задачи в работе рассматривается метафора как механизм семантического трансфера между верbalной и музыкальной семиотическими системами: то, что важно научиться понимать в музыке, необходимо увидеть в языке, и наоборот. При этом языковое понимание не должно быть ограничено только понятийной составляющей; значимым дискурсивным маркером успешного, состоявшегося взаимодействия является умение считывать коннотативный план значений, поэтому в интерпретацию музыкальных метафор могут быть включены элементы других художественных систем, например поэтического творчества, изобразительного искусства, что помогает активизировать ассоциативный характер восприятия, снять барьеры рационализации.

Анализ когнитивной сущности метафоры как механизма семиотической интерпретации и способа организации коммуникативного взаимодействия предполагает пересечение методологических установок дискурсивного анализа [Черемисин 2004; Clark 2005] и теории когнитивной метафоры [Лакофф, Джонсон 2004, Калашни-

кова 2006], а также процедурное описание элементов, эксплицирующих речевую практику музыкально-образовательного дискурса.

Рассматривая сферу функционирования профессиональной музыкальной подготовки, можно говорить о её сложном характере, обусловленном включением дискурсов разного типа – музыкального, музыковедческого и образовательного. Профессионально маркированный музыкальный язык является в этом случае тем материалом, который должен быть использован в процессе обучения языку-посреднику, то есть при освоении русского языка студенты погружаются не только в его лексику и грамматику, но и экстраполируют эти знания на профессиональный музыкальный язык. Связующим звеном между языками разных типов – изучаемым верbalным, музыковедческим метаязыком и музыкальным – выступает метафора.

Роль метафоры в границах музыкально-образовательного дискурса заключается в том, чтобы установить связь между осваиваемым языком-посредником в профессиональной коммуникации и музыкальным языком – системой средств музыкальной выразительности [Черемисин 2004, 81–82], обуславливающей особую форму творческого – музыкального – мышления. Очевидно, что музыкальное мышление, повторяющее структуры музыкального языка, строится на когнитивных процессах чувственно-эмоционального ассоциирования, когда актуализированный в сознании элемент ассоциативного ряда приводит к появлению другого или других, разворачивая нелинейно связанные ряды собственно музыкальных знаков. Когнитивная специфика музыкального мышления проявляется в его структуре, в которой выделяются эмоционально-чувственный уровень, определяющийся реакциями на внешние или внутренние стимулы (интенции автора) в виде музыкальных образов, и рациональный уровень, характеризующийся способностью находить этим образам соответствующую форму в виде таких структур, как темп, ритм, динамика, гармония, тембр и др. [Елистратова 2003, 58], то есть можно говорить о том, что основная способность музыкального мышления заключается в организации ассоциативных связей и слуховом воображении (умение слышать музыку «у себя в голове»).

При всей специфичности музыкального мышления можно поставить вопрос о механизмах порождения и восприятия музыки, обуславливающих связь двух систем – языковой и музыкальной, которые помогают осваивать музыку как структуру, совокупность ассоциативно связанных между собой знаков. Относительно семи-

отической природы музыки существуют разные подходы, рассматривающие её как автономную знаковую систему и систему, подобную вербальной.

Показательным в плане установления сходства между вербальным и музыкальным языками является исторический, деятельностный способ развития. Так же, как и вербальный язык, музыкальный усваивается неосознанно, в процессе музыкального взаимодействия. На этот момент указывает, в частности М. Ф. Бонфельд, отмечая, что музыкальная среда определяет музыкальное мышление человека, позволяющее как воспринимать, так и производить музыкальные тексты. В отличие от вербальной системы, музыкальная не знает содержательного членения на единицы, обладающие планом значения и планом выражения [Бонфельд 2006, 39]. Несмотря на то, что в музыкальном языке выделяются единицы разных структурных уровней – от отдельных звуков до музыкальных синтагм, содержательным наполнением музыкальные знаки обладают только в составе текста [Бонфельд 2006, 35]. План выражения в музыке становится фактором смысла, матрицей построения значения, неслучайно «природа знака в музыкальном тексте так же специфична, как и в языке поэзии, – носителем значения выступает не слово, а весь текст – сложно построенное единое значение» [Лотман 2000, 378].

Очевидно, что музыкальное мышление воплощается в своей, музыкальной грамматике, обладает собственными стилями выражения, но не предполагает систематического описания своих языковых репрезентантов в виде, например, словаря. При определённых моментах структурного сходства двух семиотических систем единство означающего и означаемого в музыке проявляет себя только на уровне текста, а не его отдельных элементов, что характерно для вербального языка. Музыкальный язык обладает своими специфическими характеристиками, указывающими прежде всего на нелинейный характер развёртывания, измеряемый такими единицами, как мелодия, ритмика, метроритм и др. При этом многие характеристики (например, темп) относятся не к одной «единице» текста, а «растворены» во всём произведении.

Таким образом, музыка выполняет функцию знака (кодирование значения), но не обладает уровнем знака, при этом логично продолжает развёртывание дискурса в особом типе коммуникации как способе общения автора и адресатов при помощи средств музыкальной выразительности [Якупов 1995, 26]. Особая задача музыкальной коммуникации как системы взаимодействия агентов дискурса заключается в её замкнутости на художественных задачах

и в то же время открытости всем сферам жизни общества. Освоение музыкального языка как способа передачи музыкальной информации в границах музыкально-образовательного дискурса сообщает этой задаче уровень метаязыковой сложности, поскольку параллельно в условиях учебного взаимодействия моделируются нормы и установки институционального общения. Выше отмечалось, что при ведении диалога на иностранном языке участникам учебной коммуникации приходится преодолевать немало трудностей, связанных с новизной педагогического стиля, переводом профессиональной речи преподавателя, активно обращающегося к ресурсам речевой образности. В этой ситуации гибкость «переводческой» интерференции двух семиотических систем возможна при условии опоры на смежные когнитивные механизмы, работающие по одним и тем же принципам, по сути, являющиеся межсемиотическими универсалиями.

Согласно Ю. М. Лотману, принципы одного языка оказывают глубокое воздействие на другой, несмотря на серьёзные различия в их грамматиках. Если происходит перевод с недискретно-континуального языка музыки на дискретно-линейный вербальный язык, то он не может быть точным: возможен лишь перевод, который можно считать условно адекватным в отношении к определённому культурному контексту и который при обратном переводе станет основой для нового текста, кардинально отличающегося от исходного [Лотман 2000, 131]. Невозможность точного перевода в данном случае является следствием различий в устройстве двух систем, в одной из которых первичен знак, в другой – текст, в связи с чем возникает проблема смысловой эквивалентности. Тем не менее Ю. М. Лотман отмечает, что, несмотря на невозможность эквивалентного перевода, оппозиция дискретных и континуальных систем является универсалией человеческих культур и обязательным условием для образования новых сообщений и существования творческого интеллектуального процесса, поэтому внутренний межсемиотический перевод такого рода постоянно происходит и даёт положительные результаты, так как именно на напряжении между полюсами дискретности и континуальности строится человеческое переживание мира [Лотман 2000, 133]. Перевод между такими системами происходит на основе интеграционного механизма метафоризации. Метафора как способ эмоционально-чувственного переживания мира позволяет перекрецивать опыт, полученный в границах разных семиотических систем, кодируя информацию при помощи разных знаков, но определенно общим способом.

Со времени специального интереса к метафоре, возникшего в античности, этот вид тропа рассматривался как возможность выразить то, что невозможно передать каким-либо другим способом без потери важных смысловых аспектов и образных коннотаций. Задача метафоры заключается не просто в семантической замене, а в такой передаче информации, которая одновременно даёт возможность интерпретации и точного ответа на вопрос о сущностных характеристиках объекта.

Как языковой и ментальный механизм интерпретации мира и формирования поведенческих сценариев метафора стала активно осмысляться во второй половине XX века в контексте философской критики объективизма и лингвистического поворота в гуманитарных науках. В работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона метафора впервые описывается как когнитивная модель обработки информации и получения знания. Ключевая особенность метафоры, согласно Лакоффу и Джонсону, заключается в интерактивности – способности интерпретировать свойства предметов, допуская категориальную ошибку, когда в процессе обработки информации в сознании человека проектно совмещаются признаки объектов разных таксономических классов. Сущность метафоры была увидена не в эстетической составляющей её смысла, а в концептуальной – в способности создавать модели восприятия и высвечивать аспекты семантики, необходимые для «схватывания» образа и понимания смысла [Лакофф, Джонсон 2004, 215]. Механизм метафорической концептуализации в этом случае рассматривается как процесс пересечения признаков разных информационно-понятийных областей – сферы-источника (source domain) и целевой сферы-мишени (target domain).

Процесс порождения метафорического смысла осуществляется как семантический сдвиг, результирующий в сферу эмоционального, образного и оценочного изменённые представления об исходном объекте. Семантический парадокс метафоры заключается в том, что в процессе формирования значения она реализуется как логическая операция выбора и совмещения определённых признаков исходного и переносного значений, но делает это как бы в обход сознания, опираясь на эмоциональный и образный план восприятия. Причём считается, что чем более несовпадающими будут сравниваемые области, тем более яркой и запоминающейся станет метафора. Результатом взаимодействия признаков становятся такие взаимовлияние и взаимосвязь элементов, в результате которых каждый получает новые смысловые видоизменения и прираще-

ния. Характерно, что многие исследователи, описывая этот процесс, также прибегают к метафорическим выражениям; например, Х. Ортега-и-Гассет понимал метафору как процесс «столкновения предметов, когда ломается их твёрдый остов, и внутренняя материя в расплавленном состоянии напоминает плазму, готовую принять новую форму и новую структуру» [Ортега-и-Гассет 1991, 107].

Метафора служит средством понятийного переноса не только из сферы конкретного в область абстрактного. Для обыденного языка она незаменима как механизм категоризации, лишённой эффектов образности и эмоциональности. В этом случае сознание оперирует генетическими или мёртвыми метафорами со стёртой образностью (но обладающими ею первоначально), аспектирующими функцию предмета (*ручка двери, носик чайника*). Представляется, что такой диапазон возможностей метафоры отражает её существенную когнитивную характеристику – способность улавливать сходства, устанавливать аналогию между известным и новым, познаваемым. В этом ракурсе понимания метафоры лингвистами выделяется её моделирующий потенциал, способность к рождению продуктивных моделей семантического переноса, под которыми понимается «схема формирования метафорического значения, характеризующаяся единством тематической отнесенности номинативных и переносных метафорических значений типа ассоциативного уподобления, являющаяся языковой репрезентацией типового соотношения соответствующих понятийных сфер» [Резанова 2007, 37]. В этом контексте рассуждений метафора рассматривается «как феномен, играющий существенную роль в установлении того, что является для нас реальным» [Лакофф, Джонсон 2004, 176]. Метафорическая модель выступает проекцией существующей в сознании носителей языка схемы взаимодействия между понятийными сферами по принципу: «*a – это b*». При этом связи между компонентами данной формулы отражают то подобие, которое рассматривается как когнитивная проекция реальных связей [Чудинов 2008, 424].

Принцип развертывания метафорической модели в тексте отражает её когнитивную способность организовывать связи внутри образной системы в логике ассоциативной деривации, когда зоны семантического напряжения (яркая образность, актуализированная метафорой) генерируют смежные образы, распространяющие или аспектирующие понимание базовой метафоры. Таким образом, в границах лингвокогнитивного подхода моделирующая способность метафоры рассматривается как её базовая функция создавать

в сознании носителей языка целостное представление о мире – картину мира.

В этом аспекте своего функционирования метафора интересует сегодня не только лингвистов, она актуальна в разных областях знания, включая нейрофизиологию, психотерапию, педагогику, теорию искусственного интеллекта.

Промежуточный результат и его обсуждение

В теории музыкального искусства метафора рассматривается с точки зрения психологии восприятия [Бонфельд 2006], и в этом направлении концепция Лакоффа и Джонсона существенно уточняется теорией концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера, согласно которой ментальные структуры человека представляют собой динамическую систему взаимодействующих концептуальных блоков. Ментальные операции метафорического и метонимического переноса отражают фундаментальную способность человека к обобщению через механизмы имплозии (максимального сжатия) и эмерджентности (несводимости свойств целого к образующим его элементам) [Fauconnier, Turner 2008]. Музыка как сфера высшей абстрагирующей деятельности построена на концептуальной интеграции, метафоричной в своей основе. Моделирующие возможности метафоры в музыкальном тексте проявляются в её способности задавать восприятию новое измерение, систему взаимосвязанных образов-ассоциаций. Именно поэтому метафора становится неотъемлемым механизмом порождения и восприятия музыки. Австрийский теоретик музыки Э. Ганслик обосновывал мысль о том, что основополагающим критерием музыки, отвечающим особенностям музыкального мышления, является способность к воображению. Рассматривая вопрос, как в музыкальном тексте воссоздаются эстетически совершенные формы и структуры без определенного содержания, он сравнивал музыкальный «ход мысли» с изобразительным, когда структурные элементы произведений объединяются, образуя композицию и выражая идею [Hanslick 1854]. Кроме этого, метафора в музыке рассматривается как способ выражения синестезии, когда звучание музыки может вызывать ассоциации с широкой сферой перцептивных образов – цветовых, тактильных, осознательных.

Сочетания и динамика музыкальных звуков часто передают образы пространства, времени, природы. Этот эффект музыкального звучания упоминается в книге Масакуни Китадзавы «Звук как ме-

тафора»: «Когда мы слышим название “Капля дождя”, мы сразу думаем о прелюдии № 15 Шопена. Говорят, что идея этого произведения возникла у композитора, когда он слышал стук дождевых капель по карнизу дома. Ля бемоль, звучащий прерывисто, и его изменения намекают на звук дождя». Китадзава приводит ещё несколько примеров, указывая на роль метафоры в построении музыкального образа: «В песенном цикле Ф. Шуберта “Прекрасная мельничиха” триоли изображают стремительный поток и брызги воды, а в “Фингаловой пещере” Ф. Мендельсона – особый ритм, начинающийся на слабой доле, наводит на мысль о постоянном звуке волн». «Знаменитый пианист и композитор Ференц Лист однажды сказал, что когда он впервые услышал прелюдию к “Тристану и Изольде” Вагнера, то “почувствовал себя как в тумане”» [Китадзава 2020, 99–102].

Характерно, что в музыке классического периода композиторы часто использовали нарративные названия, отсылающие к картинам природы. Например, 6-я симфония Бетховена (пасторальная) ассоциируется с пейзажем. При этом каждая часть имеет соответствующие названия: (1) Пробуждение радостных чувств по прибытии в деревню; (2) Сцена у ручья; (3) Радостное собрание деревенских жителей; (4) Гроза, буря; (5) Пасторальная песня, радостное благодарение после бури.

Таким образом, метафора выступает как инструмент, позволяющий объединить музыкальные впечатления и вербально выражаемые образы, то есть сделать музыкальный текст изоморфным его интерпретации. Именно эта особенность когнитивной природы метафоры может быть использована при работе с музыкальным текстом, который необходимо проинтерпретировать студенту на языке-посреднике. В силу дефицита учебного времени, которое приоритетно для занятий по музыкальной специальности, решение задачи может быть найдено в практике работы с метафорическими образами. Прежде всего это могут быть те выражения, которые необходимо разбирать на занятиях или даже заучивать, чтобы понимать речь преподавателей. Как правило, они часто используют метафоры как своеобразные профессиональные клише, помогающие интерпретировать музыку и добиваться необходимых технических решений при её исполнении.

Продемонстрируем некоторые примеры метафорических выражений и пояснений к ним, записанные во время занятий японских студентов специального исполнительского курса Московской консерватории при университете Сакуё (видео представлено на YouTube-канале «Сердолик», https://youtu.be/Nsoz_dLsLuY).

- Уходите (указание на постепенное уменьшение громкости).
- Играйте так, как будто вы катитесь на коньках (требование играть мягко, гладко).
- Твоя рука – рычаг (указание на правильное использование силы).
- Не играйте, как в старинном танце, а стойте твёрдо на земле (требование играть, удерживая опору).
- Ваша игра похожа на Кентавра (отмечается смешение аутентического и современного стилей игры).
- Немного большие театральности. Вы – актриса! (требование играть артистично).
- Здесь валторна! (указание изобразить звук валторны на фортепиано).
- Рассказывайте историю (требование играть с интонацией).
- Здесь есть воля! Нужно выразить приказ (требование играть решительно).
- Аккомпанемент оркестра похож на поезд. Здесь слышен звук рельсов (указание на игру в правильном ритме).
- Путь начался (указание играть так, как будто кто-то постепенно движется).
- Сначала начинается унисон, а затем канон. Как будто дорога разделилась (пояснение относительно музыкальной формы).
- Здесь мёртвая пауза (пояснение относительно пауз).
- Вы – император! (требование играть величественно, решительно, с достоинством и гордостью).

Слыша такие указания, выраженные в метафорической форме, студенты более точно понимают требуемую от них исполнительскую технику. Если, например, вместо «Играй громче!» прозвучит «Ты – император!», то ученик усвоит представление о том, какая коннотация должна быть связана с тоном. В отношении высоты такой метафорический образ также информативен: указывает на то, что нужно играть величественно и «авторитетно», изысканно и с достоинством, выбирая каждое касание клавиш. Движения рук должны быть не суетливыми, а изящными. Комплекс этих смыслов вложен в понятие «играть, как император». Время произнесения фраз «Играй громче!» и «Ты – император!» практически одинаково, однако разница в объёме передаваемой информации колоссальна.

Отметим, что для описания музыки на языке принято использовать номинации из более конкретных сенсорных областей, таких как тактильные ощущения – мягкие и твёрдые (звуки), вкусовые – сладкие и горькие, пространственные – высокие и низкие, большие и маленькие, визуальные – сверкающие и мрачные и т.д. Подобные

понятия входят в долгическую информационную базу человека, отражают опыт его конкретно-чувственных контактов с миром. Поэтому метафоры, построенные на перцептивной семантике исходных образов, можно считать когнитивными универсалиями, формирующими общие фрагменты картин мира разных языков и культур. В музыкальном метаязыке подобные образы требуют чёткости при передаче смысла, в противном случае это подрывает саму основу метафоры, задаёт ей другой вектор интерпретации.

В музыкальном опыте объект познания становится качеством – эстетическим результатом. Для понимания этой закономерности учащиеся знакомятся с различными элементами музыки, то есть с её «формальной стороной», структурой, а затем воспринимают «содержательную сторону» – возникновение смысла. М. Китадзава утверждал, что «содержательная сторона», то есть качество, по своей сути является чем-то ощутимым и не поддающимся выражению словами. Следовательно, образные выражения на уроках музыки являются языковыми выражениями, сравнивающими «содержательную сторону», которая по своей сущности не поддаётся вербализации, с чем-то другим [Китадзава, 2020, 105].

Метафорические выражения возникают у автора из желания передать свои неясные чувства и ощущения, возникшие на основе собственного опыта, и добиться их понимания. Для того чтобы поделиться с другими людьми своими ощущениями от музыки, приходится выражать их словами. Поэтому образные выражения, используемые музыкантами на уроках и занятиях, возникают в процессе коммуникации, в которой говорящие стремятся передать «содержательную сторону» своих ощущений от музыки так, чтобы быть понятым.

Следующим шагом на пути достижения именно такого понимания учителя и ученика может стать попытка учиться видеть метафоры в других образных системах – вербальных и изобразительных текстах. Представляется, что такой подход помогает настроиться на тот вектор декодирования смыслов, который объединит результаты музыканта и студента, изучающего иностранный язык как язык-посредник. В том и другом случае сознание сфокусировано на интерпретации метафорического образа как одного и того же кода, объединяющего разные семиотические системы. Приведём ещё один пример техники обучения языку, построенный на пересечении языковых и музыкальных знаний. Результат в этом случае имеет двойное значение: с одной стороны, он заключается в актуализации интерпретативной способности, поскольку музыканту

необходим именно этот навык, и развивается он в контексте анализа текстов разной семиотической природы, с другой стороны, происходит «запуск» речи, поскольку при отработке заданий на интерпретацию (грамматически это предложения, построенные по модели «это похоже на...», «это подобно...») студент формирует навык ассоциировать, сопоставлять, когда воображение, в основе которого – эмоциональная доминанта, помогает запоминать, подбирать слова, говорить.

В методике обучения иностранным языкам и в принципе в методиках обучения, построенных на метафорах, во главу угла ставится фактор бессознательного, способность снимать психологические, а значит, коммуникативные барьеры. Этот эффект воздействия метафоры определяется локализацией психических процессов ассоциирования в правом полушарии, что обеспечивает активацию творческих ресурсов при ослабленном контроле критики. Психологический эффект метафоры заключается в способности преодолевать стереотипы мышления и реагирования, переводить внимание с видения препядствий на понимание возможностей и алгоритмов действий, что в целом способствует формированию ценностных установок и творческих способностей учащихся [Ткачева 2007, 307–308].

Отметим, что значимым аспектом мотивации выступает нацеленность студентов работать с профессиональным музыкальным материалом: лексика и грамматика могут изучаться не на отвлечённых от предмета заданиях, а в контексте музыкальных сюжетов и образов. Например, при работе с песенным циклом М. Мусоргского «Песни и пляски смерти» студентам могут быть предложены задания на интерпретацию образа смерти с опорой на синопсис картин В. Верещагина «Апофеоз войны», М. Шагала «Лунный свет», «Распятие», К. Малевича «Черный квадрат». При восприятии картин в качестве преамбулы важно задать направление для соединения в сознании образов из разных семиотических рядов. Задания, активирующие творческий процесс, должны направить студентов на выражение собственных чувств: «Попробуйте выразить свои впечатления словами», «Опишите ваши ощущения».

Представляется, что акцент на таких заданиях поможет студентам в диалогах с преподавателем настроиться на метафорический язык, используемый для анализа музыки, как в случае, например, с пояснением музыкальных терминов японским студентам: *Разберёмся, что значит piano и что значит espressivo / Мне кажется, что когда композитор ставит вообще где бы то ни было piano / Любой, тем более романтический, композитор... Григ, Шопен, Брамс / Даже в общем*

Рахманинов / то piano – это общая краска / Piano не значит «тихо», да? Piano значит негромко / Я бы играл mezzo piano / Потому что написано espressivo / И тогда в сумме mezzo piano и pianissimo получится piano / Вот как раз та самая общая краска... (см.: YouTube-канал «Сердолик» https://youtu.be/Nsoz_dLsLuY).

Заключение

Метафору в музыкально образовательном дискурсе можно рассматривать не только как когнитивно-языковой механизм моделирования образов и ассоциативных рядов, но и как семиотическую и коммуникативную универсалию. Функционируя в музыкально-образовательном дискурсе на пересечении разных семиотических систем, метафора инициирует те смыслы, которые отражают наш опыт концептуализации, помогает представить то, что не поддаётся представлению в музыке, и усвоить то, что даёт понимание языка.

В качестве итогов работы укажем на возможности работы с метафорой в практике обучения русскому языку как иностранному. Прежде всего нужно сказать, что работа с метафорой в аспекте её интерпретационного потенциала может быть эффективной не только в профессиональной среде специалистов, занимающихся искусством. Для изучающих язык метафора ценна своей способностью актуализировать ментальный опыт моделирования смысла через сравнение признаков познаваемых объектов. В этом случае важно учитывать структурно-морфологические особенности языка носителей. К примеру, если это студенты – носители юго-восточных азиатских языков, то метафора может быть органичным способом целостного схватывания смысла в комплексе буквальных и коннотативных признаков. Языки изолирующего, аморфного типа не предполагают выделения в слове структурно значимых элементов, поэтому слово как целостная единица, выраженная в иероглифе, задаёт алгоритм восприятия смысла с активным подключением правополушарных интуитивно-чувственных процессов. В силу того, что «аналитически-дифференцированные и логические операции, которые развиваются в ходе побуквенного анализа слова и способствуют совершенствованию механизмов левополушарного мышления, получили меньшее развитие, модель изолирующих языков избрала для своего выражения преимущественно не понятийную, а художественно-образную форму» [Владимирова 2007, 155]. Представляется, что метафора, отвечающая именно такой рецептивной особенности воспринимать смысл фразы или текста

в комплексе буквальных и концептуальных значений, может быть эффективно использована при обучении языку. Стоит отметить, что сами студенты с большим интересом реагируют на задания, предполагающие декодирование смысла текста, включающего метафорические образы. Помимо когнитивной стороны восприятия, метафора значимо актуализирует эмотивный план, поскольку направляет внимание к лингвокультурной специфике изучаемого языка, подкрепляя мотивацию освоить язык через понимание его картины мира. В этой связи отметим, что метафорический анализ учебного текста может быть построен на межсемиотическом переводе, то есть включать элементы невербальной семиотики в виде художественных или музыкальных произведений, побуждающих к эмоциональному переживанию и закреплению информации как личностно усвоенных смыслов. В этом контексте работа с метафорами становится опытом нахождения семиотических универсалий в разных языковых и культурных системах.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Байсултанова и др. 2024 – Байсултанова К. Ш., Горбулёва М. С., Мелик-Гайказян И. В., Первушина Н. А. Мысленный эксперимент для конструирования семиотического оптимума в аудитории (на примере занятия на тему «Этика» в курсе «Философия») // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2024. № 3. С. 37–57.
- Бонфельд 2006 – Бонфельд М. Ш. Музыка: язык, речь, мышление. СПб.: Композитор, 2006.
- Владимирова 2007 – Владимирова Т. Е. Призванные в общение: русский дискурс в межкультурной коммуникации. М.: КомКнига, 2007.
- Гвоздевская 2015 – Гвоздевская Г. А. Японская традиционная система музыкального обучения и перспективы её использования в России // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 1. С. 264–270.
- Горбулёва 2024 – Горбулёва М. С. Семиотический оптимум и цвет: контекстуальные вызовы в образовательных технологиях // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 297–301. doi: 10.17223/1998863X/82/27
- Горбулёва, Мелик-Гайказян 2024 – Горбулёва М. С., Мелик-Гайказян И. В. Визуализация специфики философского мировоззрения: обнаружение семиотического оптимума в подборке иллюстративного материала к открытой лекции // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2024. № 1 (39). С. 143–166.
- Елистратова 2003 – Елистратова Г. Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности: дис. ... канд. филос. наук. Саранск, 2003.
- Иссерс 2015 – Иссерс О. С. Дискурсивные практики нашего времени. М.: Ленанд, 2015.

- Калашникова 2006 – Калашникова Л. В. Метафора как механизм когнитивно-дискурсивного моделирования действительности (на материале художественных текстов): дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2006.
- Китадзава 2020 – Китадзава М. Звук как метафора. Киото: Изд-во Киотского ун-та. 2020.
- Лакофф, Джонсон 2004 – Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- Лотман 2000 – Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000.
- Мелик-Гайказян 2024 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотический оптимум: новый концепт для мысленных экспериментов с информацией // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 302–315. doi: 10.17223/1998863X/82/28
- Ортега-и-Гассет 1991 – Ортега-и-Гассет Х. Эссе на эстетические темы в форме предисловия // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. С. 93–112.
- Первушина 2024 – Первушина Н. А. Педагогическая биоэтика: область применения «семиотического оптимума» в условиях цифровизации образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 316–321. doi: 10.17223/1998863X/82/29
- Резанова 2007 – Резанова З. И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2007. № 1. С. 18–29.
- Ткачева 2007 – Ткачева Е. Е. Музыкальное мышление – способ формирования личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. № 21 (51). С. 302–308.
- Черемисин 2004 – Черемисин А. М. Музыкально-коммуникативное событие: факторы формирования музыкального дискурса: дис. ... канд. филос. наук. Тамбов, 2004.
- Чернявская 2009 – Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособие. М.: Либроком, 2009.
- Чудинов 2008 – Чудинов А. П. Когнитивно-дискурсивное исследование метафоры в текстах СМИ // Язык средств массовой информации: учеб. пособие для вузов. М.: Акад. проект; Альма Матер, 2008. С. 419–436.
- Якупов 1995 – Якупов А. Н. Музыкальная коммуникация (история, теория, практика управления): автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. М., 1995.
- Clark 2005 – Clark H. On Stochastic Grammar // Language. 2005. № 81. Р. 23–56.
- Fauconnier, Turner 2008 – Fauconnier G., Turner M. Rethinking Metaphor // The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought / ed. R.W. Gibbs, Jr. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 53–66. URL: [https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Language%20and%20Theology/Metaphor/Gibbs%20-%20The%20Cambridge%20Handbook%20of%20Metaphor%20and%20Thought%20\(CUP\).pdf](https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Language%20and%20Theology/Metaphor/Gibbs%20-%20The%20Cambridge%20Handbook%20of%20Metaphor%20and%20Thought%20(CUP).pdf) (accessed: 17.04.2025).

- Hanslick 1854 – Hanslick E. Vom Musikalisch Schönen. Leipzig; Rudolph Weigel, 1854. URL: http://www.koelnklavier.de/quellen/hanslick/_index.html (datum des Zugriffs: 21.04.2025).
- Pickering, Garrod 2007 – Pickering M. J., Garrod S. Automaticity in Language Production in Monologue and Dialogue // Automaticity and Control in Language Processing. Hove: Psychology Press, 2007. P. 1–20.

REFERENCES

- Baisultanova, K. Sh., Gorbuleva, M. S., Melik-Gaykazyan, I. V., & Pervushina, N. A. (2024). *A thought experiment for constructing a semiotic optimum in the classroom (based on the ethics lesson in the philosophy course)*. *ПРАΞΗМА. Journal of Visual Semiotics*, 3, 37–57. (In Russian). [10.23951/2312-7899-2024-3-37-57](https://doi.org/10.23951/2312-7899-2024-3-37-57)
- Bonfeld, M. Sh. (2006). *Muzyka: yazyk, rech', myshlenie* [Music: Language, speech, thinking]. Kompozitor.
- Cheremisin, A. M. (2004). *Muzykal'no-kommunikativnoe sobystie: faktory formirovaniya muzykal'nogo diskursa* [Musical-communicative event: Factors in the formation of musical discourse]. Philosophy Cand. Diss. Tambov.
- Chernyavskaya, V. E. (2009). *Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'* [Linguistics of the text: Policodeity, intertextuality, interdiscursivity]. Knizhnyi dom "LIBROKOM".
- Chudinov, A. P. (2008). Kognitivno-diskursivnoe issledovanie metafory v tekstakh SMI [A cognitive-discursive study of metaphor in media texts]. In *Yazyk sredstv massovoi informatsii* [The language of mass media] (pp. 419–436). Akademicheskii Proekt; Al'ma Mater.
- Clark, H. (2005). On stochastic grammar. *Language*, 81, 23–56. <https://doi.org/10.1353/lan.2005.0015>
- Elistratova, G. B. (2003). *Muzykal'noe myshlenie kak forma kreativnoi deyatel'nosti* [Musical thinking as a form of creative activity]. Philosophy Cand. Diss. Saransk.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2008). Rethinking metaphor. In R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 53–66). Cambridge University Press. [https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Language%20and%20Theology/Metaphor/Gibbs%20-%20The%20Cambridge%20Handbook%20of%20Metaphor%20and%20Thought%20\(CUP\).pdf](https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Language%20and%20Theology/Metaphor/Gibbs%20-%20The%20Cambridge%20Handbook%20of%20Metaphor%20and%20Thought%20(CUP).pdf)
- Gorbuleva, M. S. (2024). Semioticheskii optimum i tsvet: kontekstual'nye vyzovy v obrazovatel'nykh tekhnologiyakh [Semiotic optimum and color: Contextual challenges in educational technologies]. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 297–301. <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/27>
- Gorbuleva, M. S., & Melik-Gaykazyan, I. V. (2024). Vizualizatsii spetsifiki filosofskogo mirovozzreniya: obnaruzhenie semioticheskogo optimuma v podborke illustrativnogo materiala k otkrytoi lektsii [Visualizing the specifics of a philosophical worldview: Discovering the semiotic optimum

- in a selection of illustrative material for an open lecture]. *ПРАЕХМА. Journal of Visual Semiotics*, 1(39), 143–166.
- Gvozdevskaya, G. A. (2015). Yaponskaya traditsionnaya sistema muzykal'nogo obucheniya i perspektivy ee ispol'zovaniya v Rossii [The Japanese traditional system of music education and prospects for its use in Russia]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 1, 264–270.
- Hanslick, E. (1854). *Vom Musikalisch Schönen*. Leipzig. http://www.koelnklavier.de/quellen/hanslick/_index.html
- Issers, O. S. (2015). *Diskursivnye praktiki nashego vremeni* [Discursive practices of our time]. Lenand.
- Kalashnikova, L. V. (2006). *Metafora kak mekhanizm kognitivno-diskursivnogo modelirovaniya deistvitel'nosti (na materiale khudozhestvennykh tekstov)* [Metaphor as a mechanism for cognitive-discursive modeling of reality (based on literary texts)]. Philology Dr. Diss. Volgograd State University.
- Kitazawa, M. (2020). *Sound as metaphor*. Kyoto University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Metafory, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by] (A. N. Baranov, Trans.). Editorial URSS.
- Lotman, Yu. M. (2000). *Semiosfera* [The semiosphere]. Iskusstvo-SPb.
- Melik-Gaykazyan, I. V. (2024). Semioticheskii optimum: novyi kontsept dlya myslennykh eksperimentov s informatsiei [Semiotic optimum: A new concept for thought experiments with information]. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 302–315. <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/28>
- Ortega y Gasset, J. (1991). Esse ob esteticheskikh temakh v forme predisloviiia [Essay on aesthetic topics in the form of a preface]. In *Estetika. Filosofiya kul'tury* [Aesthetics. Philosophy of culture] (pp. 93–112). Iskusstvo.
- Pervushina, N. A. (2024). Pedagogicheskaya bioetika: oblast' primeneniya "semioticheskogo optimuma" v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Pedagogical bioethics: The field of application of the "semiotic optimum" in the context of educational digitalization]. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 316–321. <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/29>
- Pickering, M. J., & Garrod, S. (2007). Automaticity in language production in monologue and dialogue. In A. S. Meyer, L. R. Wheeldon, & A. Krott (Eds.), *Automaticity and control in language processing* (pp. 1–20). Psychology Press.
- Rezanova, Z. I. (2010). Metaforicheskii fragment russkoi yazykovoi kartiny mira: idei, metody, resheniiia [The metaphorical fragment of the Russian linguistic world view: Ideas, methods, solutions]. *Tomsk State University Journal of Philology*, 1(9), 26–43.
- Tkacheva, E. E. (2007). Muzykal'noe myshlenie sposob formirovaniya lichnosti uchashchikhsya [Musical thinking as a way of shaping students' personality]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 21(51), 302–308.
- Vladimirova, T. E. (2007). *Prizvannye v obshchenie: Russkii diskurs v mezhekul'turnoi kommunikatsii* [Called into communication: Russian discourse in intercultural communication]. KomKniga.

Yakupov, A. N. (1995). *Muzykal'naya kommunikatsiya (istoriya, teoriya, praktika upravleniya)* [Musical communication (history, theory, management practice)]. Abstract of Art History Dr. Diss. Moscow.

Материал поступил в редакцию 22.07.2025