

Аннотация

Статья фокусируется на семантическом использовании словаря цветообозначений в поэзии А. Малышко. Автор анализирует использование специфического лексикона и грамматики, относящихся к стилю.

Ключевые слова: цветообозначения, словарь цветообозначений, экспрессия, семантика.

Summary

The article focuses on the semantics of the vocabulary dealing with colour in the poetry Andreyka Malysko. The author analyzes the use of the unique lexicon and grammar as it relates to style.

Keywords: colour designation, colour vocabulary, expression, semantics.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

УДК 372.8:811.161“20”

Мишати́на Н.Л.,
кандидат педагогических наук,
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена

ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ XXI ВЕКА

Рассматривая культуру как некий язык и всю совокупность текстов на этом языке, Ю.М. Лотман отмечает, что при усвоении языка ребенком в его сознание вводятся не правила, а тексты, которые он запоминает и на основании которых учится самостоятельно их порождать [1]. В этой связи нам представляется особенно актуальным и продуктивным обращение к жанру **метафорического портрета слова**, под которым понимается способ реализации в “метафорическом” тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлечённого слова путём опредмечивания понятия, заключённого в нём.

Богатым источником *метафорических портретов* является художественный (как поэтический, так и прозаический) текст. В таком тексте (или макроконтексте, рассматриваемом как целостный учебный текст) метафора является текстообразующей: она пронизывает весь текст и формирует его концептуальное пространство. Приведем примеры **метафорических портретов тоски** и **счастья** в художественном тексте и задания к ним, в основе которых – апелляция прежде всего к эмоционально-чувственной составляющей познавательной деятельности ученика, активизация “чувственной ткани смысла” (термин Ф.Е. Василюка).

№ 1. Перед вами художественный образец “портрета тоски”. Что является причиной тяжелого состояния чеховского героя? Подумайте, в чем “кинематографичность” этого фрагмента и какова в нем композиционная роль

глагола *бегать*. При помощи каких метафорических образов передаются сила страдания и душевная боль Ионы? Какие еще средства художественного изображения использованы автором?

...Утихшая ненадолго тоска появляется вновь и распирает грудь еще с большей силой. Глаза Ионы тревожно и мученически бегут по толпам, снующим по обе стороны улицы: не найдется ли из этих тысяч людей хоть один, который выслушал бы его? Но толпы бегут, не замечая ни его, ни тоски... Тоска громадная, не знающая границ. Лопни грудь Ионы и вылейся из нее тоска, так она бы, кажется, весь свет залила, но, тем не менее, ее не видно. Она сумела поместиться в такую ничтожную скорлупу, что ее не увидишь днем с огнем... (А.П. Чехов. *Тоска*).

№ 2. Предложите свой ритмико-интонационный рисунок чтения данного текста. Выпишите глагольные метафоры **счастья**. Назовите его текстовые синонимы. Что даёт употребление однородных членов в 3-м предложении? Попробуйте пофантазировать на тему “Счастье”. Напишите, какими красками, звуками и запахами будет наполнена ваша “встреча” с ним.

С малых лет Настена, как и всякий живой человек, мечтала о счастье для себя, наделяя его своим, с годами меняющимся представлением. Пока ходила в девках, и счастье её тоже гуляло легко и свободно, в любой момент оно могло нагрянуть отовсюду, все четыре стороны для него были распахнуты. Так и грезилось: она стоит посередине, а оно, заигрывая, подлетает то слева, то справа, дразнит, щекочет мимолётным ласковым касаньем, зовёт за собой и до поры, оставив обещание, отлетает. Так его было много, столько в нём чудилось красивой, непознанной радости, столько любви и удовольствия, что не терпелось тут же окунуться в него и купаться, купаться, тратя напропалую каждый день и каждый час, чтобы не оставить после себя сиротой... (В. Распутин).

Слово в поэтическом тексте непредсказуемо: перекликаясь и взаимодействуя с другими словами, оно играет множеством смыслов. Поэтому чтение есть “разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками, пределами слов” (М. Цветаева). Чтение – это сотворчество, понимаемое как гармонический диалог автора и читателя. А в основе такого диалога лежат текстовые ассоциации, определяемые как смысловые корреляты к слову-стимулу, соотносимые в сознании воспринимающего текст субъекта с другими словами. В контексте диалога читателя – ученика с поэтическим текстом особо востребованными оказываются, например, тексты, связанные с *выявлением* в них *скрытой метафоры концепта*. Продуманная цепочка вопросов при этом помогает ученику выявить инвариант текстовых ассоциаций на основе текстовых сигналов (стимулов, опорных слов) и саморефлексии. Приведем пример таких художественных метафорических портретов, таящих лингвокультурологическую загадку для юных интерпретаторов и дающих импульс к исследовательской работе.

В поисках метафоры, “спрятанной” в цветаевском тексте:

*Два солнца стынут – о господи, пощади! –
Одно – на небе, другое – в моей груди!*

– ученики сначала обращаются к значениям глагола *стынуть*, а затем находят опорное слово-стимул (“в груди”), благодаря которому в тексте формируется переносное значение данного глагола. При помощи метафоры *солнце любви* раскрывается состояние лирической героини Цветаевой: с потерей любви меркнет свет и наступает холод. Обращение к метафоре “солнце любви” в ином контексте показывает, как одна и та же метафора может по-разному интерпретировать чувство, актуализируя те или иные его признаки в зависимости от авторского замысла:

*Смерть и Время царят на земле, –
Ты владыками их не зови;
Всё, кружась, исчезает во мгле,
Неподвижно лишь солнце любви* (Вл. Соловьев).

Постоянный интерес у школьников вызывают деформированные метафорические портреты, связанные с *речевым прогнозированием авторского слова* на основе текстовой интуиции, например:

*Мгновеньями текут века.
Мгновеньями утонут в Лете.
И (высветилась, вызвездилась) в ночь тоска
Мятущихся тысячелетий.*

Восстанавливая авторскую метафору в поэтическом тексте А. Белого и аргументируя при этом свой выбор, старшеклассники одновременно подбирают эпитеты, исходя из контекста, к слову *тоска*:

– Я считаю, что тоска *вызвездилась*, т.к. звезды горят на *ночном* небе. Вызвездилась – значит зажглась. Это очень яркая, оригинальная метафора. Она тревожна, трагична (не случайно тысячелетия – *мятущиеся*).

– В основе поэтического текста лежит оппозиция *время – вечность*. По-моему, речь идет о тоске *вселенской, космической, мировой*. Это тоска одиночества, обреченности человека перед лицом Вечности.

– Однокоренные слова к глаголу *высветилась*: *свет, светлый*. При помощи их создаются метафоры положительных эмоций (*светлая радость*). Стоит ли *тоска* в ряду таких отрицательных чувств, как гнев, ненависть, зависть? Почему же тогда можно встретить выражение *высокая тоска* (“звенит высокая тоска”)? У меня сложное отношение к этому чувству. Наверняка я знаю одно: тоска – холодное чувство, поэтому я выбираю глагол *вызвездилась*.

– Я согласен, что тоска – чувство очень сложное. И когда говорим о *русской тоске*, то не надо все сводить к унынию, нытью и безволию. По-моему, русская тоска – это прежде всего категория не эмоциональная, а философская.

От анализа и интерпретации метафорических портретов конкретных концептов культуры в их реальном текстовом воплощении в творчестве художников слова ученики приходят к осмысленному созданию собственных метафорических портретов, которые мы относим к одному из ведущих школьных *малых жанров*, работающих на формирование лингвокультурологической компетенции учеников.

Кратко объясним, в чем, с нашей точки зрения, заключается практическая польза данного жанра для речевого, литературного, личностного развития школьника.

Во-первых, овладение метафорическим портретом помогает учащимся решить проблему – как обозначить и раскрыть содержание *идеального мира* (мира чувств, мыслей, идей), ибо “нам вовсе не так уж уютно / В мире значений и знаков” (Р.М. Рильке). Объединяя в себе логическое и чувственное восприятие мира, метафора тем самым разрешает противоречия, возникающие при его познании. Через метафору ученики общаются со своим внутренним – идеальным – миром, сравнивая с чем-либо реальным, осознают свои чувства и эмоциональные состояния. Следовательно, метафора становится одним из инструментов формирования информационного поля ученика, ключ к его внутреннему миру, личностным смыслам.

Во-вторых, освоение жанра метафорического портрета концепта связано с освоением учащимися специфической формы мысли, а именно *метафорической*, являющейся результирующей взаимодействия двух автономных типов мышления – концептуального (вербально-понятийного) и визуального (наглядно-образного). В процессе создания метафорических портретов осуществляется гармонизация интеллектуальной и эмоционально-образной сфер личности учащегося.

В-третьих, психологи определяют процесс создания метафоры как творческий (в основе которого – умение *сравнивать, находить общее и различное в окружающем мире*), как показатель освоения учеником культуры (ведь метафора – “посредник между Разумом и Культурой” – Э. Маккормак). Методика работы над малым жанром метафорического портрета задает адекватную творческую речевую деятельность учеников по осмыслению и сотворению ими многоплановых метафорических образов концептов “невидимого мира”, в ходе чего и происходит расширение концептуального (смыслового) освоения мира.

Формирование и развитие метафорической способности связано с осознанным применением учениками *метафорического инструментария*, включающего разные модели построения метафоры (как образной аналогии). В качестве примера рассмотрим четыре модели построения метафор чувств и их реализацию в процессе решения *лингвокультурологических задач* (далее – ЛКЗ), под которыми понимается достраивание (или восстановление) недостающих фрагментов в ценностной картине мира подростка как культурно-языковой личности.

Модель № 1. Конструирование и использование в речи метафорических сочетаний разного строения: а) **атрибутивных** (*терпкая печаль, острая ревность, тихая обида*); б) **предметных** (*созвучие чувств, крушение любви, отблеск надежды*) и в) **глагольных** (*ковать счастье, почернеть от горя, гнев испарился*).

Абстрактные имена через сочетаемость представляют стоящую за ними сущность, выступая как активный субъект действия чаще всего в акте

персонифікації / олицетворення (горе навалилось) и как объект воздействия в акте овеществления (почернеть от горя).

ЛКЗ № 1. Используя предметную (1) и абстрактную (2) лексику, образуйте метафоры, раскрывающие психический мир человека. Подумайте, какие из них помогут вам описать радостное состояние, а какие, напротив, – угнетенное, подавленное.

1. Водопад, крушение, облако, пятно, оковы, струны, отблеск, вершина, лавина.

2. Счастье, любовь, восторг, радость, грусть, стыд, надежда, страх, душа.

ЛКЗ № 2. Подумайте, какие глагольные метафоры являются авторскими (обросла, отравить). Раскройте значение образного средства.

1. Всю жизнь в страхе жила, – вся душа ____ (наполнилась, обросла) страхом! (Горький). 2. В его глазах было столько тоски, что можно было бы ____ (залить, отравить, наполнить) ею всех людей мира (Горький).

ЛКЗ № 3. Используя материал для справок, вставьте вместо пропусков абстрактные существительные, обозначающие чувства. Объясните свой выбор. Назовите изобразительный прием, лежащий в основе стихотворения. Предложите свой вариант заглавия (авторское заглавие – “Чувства”).

Хмурится ____ на кого-то,
____ бушует,
Закипает ____ ,
Плачет ____ ,
Трудится ____ ,
И ____ не смыкает глаз,
Мечется по миру ____ ,
Все сердца и души теребя...
Мирно спит одно ____ ,
Сытое,
Влюбленное в себя.

Ф. Кривин

Материал для справок: горе, обида, гнев, забота, страсть, самодовольство, надежда, беспокойство.

ЛКЗ № 4. Прочитайте словосочетания. Подумайте, в каких из них нарушен закон лексической сочетаемости слов. Опишите ситуацию, в которой человек может испытывать подобные противоречивые чувства.

Жгучий стыд, веселая тоска, слепая ненависть, черная зависть, грустная радость, зеленая тоска, легкая грусть, ледяное презрение, острая ревность, хрупкое счастье, кипящий гнев.

Материал для справок: веселая тоска, грустная радость – оксюмороны.

Особый интерес у детей вызывают задания, связанные с нахождением и конструированием каламбурных образований.

ЛКЗ № 5. Прочитайте предложение. Подумайте, что усиливает его юмористический эффект. Составьте на основе текста каламбур (бить тревогу и стаканы).

Брось, к чему швырять тарелки, бить тревогу, бить стаканы? (Пастернак).

ЛКЗ № 6. Найдите каламбурное образование в тексте и определите его стилистическую функцию. Расскажите, как образована эта экспрессивная конструкция.

Этот скандал, несмотря на свою видимую ничтожность, обошелся ему очень дорого. Благодаря ему он потерял свою новую форменную фуражку и веру в человечество (А. Чехов).

Используя слова из двух столбиков, образуйте каламбуры и составьте с ними предложения:

1) Глаголы: *пить, гасить, потерять.*

2) Конкретные существительные: *зонтик, вино, свет.*

3) Абстрактные существительные: *радость, стыд, гнев.*

Модель № 2. Конструирование и использование в речи метафор, обозначающих определённый физический симптом чувства.

В качестве иллюстрации обратимся к ассортименту метафорического поля “Радость”:

1) **акустические образы:** *тихая, звонкая, журчащая;* 2) **вкусовые образы:** *сладкая, пьянеть, хмелеть;* 3) **обонятельные образы:** *свежая, благоуханная;* 4) **осязательные образы:** *тёплая, горячая, обжигает, жгучая;* 5) **зрительные образы** как самые многочисленные легко подвергаются дальнейшему тематическому делению: а) “водяные” (*брызнула, море, потоки, всплеск* и т.п.); б) “световые” (*светиться, светлая, сиять*); в) “огненные” (*гореть*); г) “книжные” (мифологический образ *легкокрылой радости*; образы *чаши и вина радости*; образ *всходов радости*, восходящий к евангельским образам духовного посева и жатвы на поле жизни).

ЛКЗ № 7. Основой огромного числа метафор служит ограниченное число признаков, воспринимаемых нашими пятью чувствами (зрением, слухом, вкусом, обонянием и осязанием). Выпишите сначала а) зрительные, б) акустические, в) вкусовые, а затем г) обонятельные и д) осязательные образы. Какие метафоры показались вам наиболее интересными и почему?

Тихая обида, аромат любви, сладкая грусть, бацилла тщеславия, ледяное равнодушие, звонкая радость, мутная тоска, вязкий страх, заноза в душе, терпкая печаль, искра нежности, созвучие чувств, тень сомнения, острая ревность, горячий стыд, черная зависть.

ЛКЗ № 8. Подумайте, почему в русском языке нельзя **потемнеть от радости* или **озариться от гнева*. Какое отношение имеет идея света к делению эмоций на положительные и отрицательные? Составьте “световые” метафоры, используя слова из двух столбиков:

1) светиться, потемнеть, сиять, озариться;

2) любовь, радость, гнев, счастье, злость.

Справка для учителя. Наше употребление световых метафор обусловлено культурной мотивацией: *светиться любовью*, но *потемнеть от гнева*. Световая мотивация эмоций – это историческая память языка о слове (концепте) и его

семантическом ареале. Она связана с идеей божественной природы света (ведь *свет* и *свят*, как показал В.Н.Топоров, относятся к одному и тому же праславянскому корню *svět-*). Решение этой задачи помогает ученикам реконструировать важные детали наивной картины мира эмоций, отражающие концептуализацию положительных эмоций (*радость*) в языке как светлых и отрицательных (*злость*) – как тёмных. Поэтому нельзя, например, *светиться злостью*.

Модель № 3. Конструирование метафор по принципу поля (например, метафорического поля “Вода”).

Процесс научения метафорическому переносу становится более продуктивным при обращении к организации конкретного метафорического поля. Например, в метафорическом поле “Вода” лингвисты выделяют семь **тематических групп [2]:**

Тематические группы	Примеры “водяных” метафор
1. Водоёмы и их части	<i>Море</i> блаженства, <i>океан</i> тоски, <i>омут</i> стыда, <i>пучина</i> горя, <i>родник</i> радости.
2. Формы существования воды	<i>Водоворот</i> страстей, <i>волна</i> радости, <i>всплеск</i> злобы, <i>выплеск</i> гнева, <i>капелька</i> нежности, <i>каскад</i> чувств, <i>наплыв</i> тревоги, <i>стремнина</i> восторга.
3. Характер и особенности движения воды	<i>Брызнула</i> радость, <i>бурлит</i> гнев, <i>выплескивается</i> обида, <i>хлынуло</i> ликование, <i>схлынула</i> тревога, <i>смыть</i> с сердца обиду, <i>плещется</i> нежность.
4. Свойства воды	<i>Кипящая</i> злоба, <i>ледяная</i> ненависть, <i>мутное</i> чувство, <i>прозрачная</i> печаль.
5. Характерные действия, связанные с водой, производимые в воде	<i>Топить</i> печаль в заботах, <i>погрузиться</i> в горе, <i>выплеснуть</i> раздражение, <i>захлебнуться</i> восторгом, <i>купаться</i> в счастье.
6. Характерные состояния воды, действия, связанные с ними.	<i>Ярость</i> <i>вскипает</i> , <i>тоска</i> <i>испарилась</i> , <i>кипеть</i> негодованием, <i>раскипятиться</i> в гневе, <i>леденеть</i> от ужаса.
7. Свойства, обусловленные наличием / отсутствием, количеством, воздействием воды.	<i>Влажная</i> печаль, <i>глубокое</i> чувство, <i>мелкое</i> чувство.

Метафорические синонимические ряды (показывающие связи языковых метафор друг с другом) концентрируются в пределах семантического поля “Вода” вокруг определённых стержневых понятий:

1) “сильное, бурное проявление” эмоций и чувств: *водопад*, *всплеск*, *каскад*, *половодье*, *разлив*, *стремнина*;

2) “бурно проявляться” (о веселье, ненависти, гневе, восторге и т.д.): *бурлить*, *кипеть*, *плескаться*, *плескаться*;

3) “много” (об эмоциях): *море*, *океан*, *разлив*.

Среди немногочисленных **метафорических антонимов** можно назвать следующие: *капля* – *море* (радости, чувств); *кипящий* – *ледяной* (о ненависти); *прихлынуть* – *отхлынуть* (о радости).

ЛКЗ № 9. Продолжите цепочки “водяных” языковых метафор **радости**. Подумайте, чем отличаются эти метафоры (Своим строением). Какие из них являются литературными метафорическими образами? (Те, в которых существительное “радость” выступает в позиции подлежащего; здесь налицо литературная персонификация – олицетворение, к тому же в возвышенном стиле речи).

- 1) Радость хлынула, брызнула, испарилась, плещет...
- 2) Волна, всплеск, прилив, капля... радости.
- 3) Купаться в радости, выплеснуть радость, захлебнуться радостью...

Модель № 4. Использование коннотаций, основанных на сравнении с животным при конструировании метафор отрицательных эмоций.

Процессы метафоризации в направлении “животное – человек” (в том числе “животное – психический мир”) протекают достаточно интенсивно. Например, посредством метафорических образов кусающих, терзающих, грызущих животных нередко передаётся внутреннее напряжение и возбуждение: тоска навалилась, страх заползает в душу, обида мучает, зависть грызёт, ревность гложет, досада точит.

ЛКЗ № 10. Найдите в текстовых фрагментах сравнения и определите способ их выражения. Какое из сравнений показалось вам наиболее оригинальным и почему? Определите художественную роль сравнения в тексте.

1. Я подошел, и вот мгновенный, как зверь, в меня вцепился страх (Гумилев). 2. То радость, то печаль спешат ко мне прильнуть, и страх, как пес, ложится у порога (Р. Гамзатов).

ЛКЗ № 11. Некоторые отрицательные эмоции (в них преобладает чувство над интеллектуальной оценкой) в языке представляются как враждебная сила, извне завоевывающая человека. Используя слова I и II столбиков, постройте метафорические сравнения а) при помощи союза *как (точно, словно, будто)* или б) при помощи формы творительного падежа существительного. Создайте мини-текст на основе одного из сравнений.

- | | |
|---|--|
| 1. Страх, ревность, зависть,
тоска, обида, досада. | 2. Пожирать, снестать, грызть,
овладевать, заползать, мучить,
наваливаться, точить, сжимать, ранить. |
|---|--|

Создание метафорического портрета становится возможным только в результате овладения учащимися **приёмом метафоризации** как одним из **основных приёмов** метода учебного концептуального анализа слова.

Среди **текстовых ЛКЗ** на моделирование **метафорического портрета слова** нами выделяются учебные задачи:

- на составление “портрета чувства” на основе реализации одной из метафорических моделей (например, “водяного портрета” *радости*);
- на конструирование текста на основе ассоциативно-смыслового развёртывания заданного художественного образа;
- на моделирование метафорического портрета на основе “собирания” (из разных поэтических источников) ключевых признаков концепта;

- на создание национально-культурных “портретов чувств” на основе фольклорных образов;
- на конструирование аллегорических портретов чувств на основе мифологических образов (например, портрет материнской скорби – *Ниобы*);
- на использование художественного текста как метафорического портрета-загадки для моделирования собственного текста-рассуждения по первой фразе: “Я считаю, что писателем/поэтом создан метафорический портрет (название чувства), так как ...”;
- на создание собственного (чувственно-смыслового) контекста для оксюморона (например, *правдивая ложь, нарядная печаль, грустная радость, жестокая жалость, лютая справедливость* и т.д.);
- на создание сложного художественного контекста для метафорических прецедентных текстов концепта (например, *синяя птица счастья*).

Текстовые ЛКЗ на понимание, анализ, достраивание и конструирование метафор и развернутых метафорических образов одновременно содержат средства, способные помочь ученику в постижении метафоры. Приведем примеры некоторых типовых текстовых ЛКЗ.

1. Создание текста на основе ассоциативно-смыслового развёртывания заданного художественного образа.

В одном из стихотворений М. Цветаевой метафора радости представлена в сравнительной модели: “*Радость – что сахар...*”. Ученикам предлагается продолжить текст, раскрывая возможные ассоциативно-смысловые связи слов *радость* и *сахар*. Ученическая саморефлексия – это способ осмысления природы радости с опорой на зрительные и вкусовые (сенсорные) метафоры. Благодаря реакции на авторский метафорический образ, у учащегося рождается собственный художественный замысел:

“*Радость что сахар...*” *Сахар на цвет белый, белый же у меня ассоциируется с прилагательными “чистый” и “светлый”. А это зрительные метафоры Радости, чувства, переживая которое ты как бы вся светишься, сияешь, излучаешь добро.*

“*Радость что сахар...*” *Сахар на вкус сладкий, но ведь Радость – это сладкое чувство. Живительное тепло Радости приятно и сладостно разливается по всему твоему телу.*

“*Радость что сахар...*” *Сахар быстро тает, исчезает. Радость тоже не бывает вечной: она подлетела к тебе, дала немного напиться из Чаши бытия и ...растаяла, оставив на губах сладковатый привкус.*

“*Радость что сахар...*” Когда сахара **много**, то становится приторно, неприятно. Когда Радости много, жизнь превращается в вечный праздник. Кто захочет добровольно, подобно ветхозаветному Адаму, уйти с праздника жизни в мир одиночества и тоски?! (*Дарья Ш. 7 класс*).

Сопоставление собственной интерпретации метафорического образа с авторской позволяет увидеть, как одна и та же метафора может по-разному

интерпретировать чувство, актуализируя те или иные его признаки в зависимости от авторского замысла.

2. Создание “портрета чувства” на основе реализации одной из метафорических моделей.

Например, ученики моделируют “портрет ревности”, используя готовую модель: 1. Ревность – это разновидность чувства собственности. 2. Ревность эгоистична, подозрительна и ... 3. Она ... в сердце и ... его, словно червь. 4. У ревности ... характер. 5. Она ..., как ночь, и ..., как нож. 6. Пытка ревностью ... 7. В её сетях ... После же обсуждения предлагаемых вариантов: (2) слепая, безжалостная, разрушительная; (3) заползает, точит, гложет; (4) скверный, злобный, тяжелый, тиранический; (5) темная, глухая, черная, острая; (6) ужасная, невыносимая, жестокая, мучительная; (7) можно запутаться, задохнуться, погибнуть – семиклассники в диалоге с поэтическим текстом (Д. Самойлов. **Ревность**) ищут ответ на вопрос: “За счет чего же преодолевается разрушительное начало отрицательной эмоции?”

Таким образом, конструирование собственного текста с опорой на предлагаемую модель создает ситуацию успеха для подростков, не владеющих способами моделирования художественного текста.

3. Создание “портрета чувства” на основе ключевых признаков концепта.

Суть данного разработанного нами типа текстовой задачи состоит в следующем: сначала выявляются идеи, которые собирают выделенные слова в единый концепт, а затем для характеристики соответствующего понятия учениками из “пучка” ключевых слов-признаков создается словесный портрет концепта, отражающий не интуитивное использование единичных слов ассоциативно-семантического поля, а сознательную семантическую развёрнутость концепта на основе его ключевых слов.

Прекрасны молодые годы,

*Когда надежды **беззакатной***

***Звезда** приветливо горит... (И. Никитин)*

*Блажен, кому надежды **глас***

В самом несчастье сердцу вмятен! (К. Батюшков)

*...**Блистал** в глаза надежды лестный **луч**... (И.А. Крылов)*

Была и какая-то новая надежда – неопределенная, туманная, но сладкая и манящая (Куприн).

В качестве примера обратимся к одной из ученических работ на тему “Надежда”.

Надежда – одно из самых высоких и светлых чувств, озаряющих жизнь человека. Она связана с его сокровенными желаниями и дерзкими мечтами.

Немеркнущая звезда надежды указывает путь сильным и смелым, а ее голос, сладкий и манящий, дает свежие силы одиноким и отчаявшимся. Зерна надежды, прорастая вновь и вновь в измученной душе, воскрешают и возрождают ее.

Иногда надежды опьяняют, обольщают и обманывают. Это грозное и своевременное напоминание о слабости человека и трагизме его жизни. Но без Надежды нет Света, нет Жизни, нет Радости. Без Надежды – ночь и пустота. Пока жив человек, он никогда не должен терять надежды. Алые (или розовые, золотые, радужные) паруса Надежды приносят радость, счастье, удачу.

Рядом с Надеждой идут ее сестры – Вера и Любовь. Их царственный союз – предвестие будущего совершенного мира и совершенного человека (Олег Г., 9 класс).

4. Создание национально-культурных «портретов эмоций» на основе фольклорных образов.

*Не ветра шумят холодные,
Не пески бегут зыбучие,
Снова горе подымается,
Словно злая туча черная (Русская народная песня).
Горе горькое по горям ходило,
– горем ворота припирало (Пословица).
Там всходила люта печаль-трава,
Вырастало горе горючее! (А.К. Толстой).*

Знакомясь с текстами, ученики обращаются к народно-поэтическим образам-символам горя, находят постоянные эпитеты и определяют их функцию, указывают на роль глагольных метафор в построении олицетворения. Идя “по следу слуха народного и природного” (М. Цветаева), пробуют себя в народно-поэтическом стиле речи. Вот один из типичных традиционно-поэтических “портретов горя”, составленный семиклассником на основе предложенных текстов и собственных культурных ассоциаций (фольклорных, книжных):

В народной поэзии Горе олицетворяется, так как ему приписываются действия человека: оно *приходит* и *уходит*, *бродит* и *шляется* по свету, *подымается* и *растет*, *нападает* на добрых молодцев и *губит* красных девиц. Действие Горя часто сравнивается с действием природных сил: Горе может внезапно *ударить*, как гром, или *сразить* молнией, а может *сеять–сечь* без конца и без устали мелким дождичком. Горе – чувство тяжелое. Оно *наваливается* на человека тяжелой горой, *давит* на него своей тяжестью, *прибывает* его к мамушке – сырой земле.

Традиционный символ Горя – печаль-трава, или полынь-трава. Полынь горчит, как и слезы. Вот почему в народной песне Горе сопровождают постоянные эпитеты горькое и горючее. Испить горя – значит отравиться горечью, почернеть лицом. И еще. От Горя нет спасения. Поэтому оно лютое и злосчастное (Олег С., 7 класс).

5. Использование художественного текста как метафорического портрета-загадки для моделирования собственного текста-рассуждения по

первой фразе: “Я считаю, что писателем/поэтом создан метафорический портрет (имя концепта), так как...”.

Она – моя вечная гостья. И как я люблю эту гостью.

Она в платье не богатом и не бедном. Худенькая... У нее нет речей, или мало. Только вид. Он не огорченный и не раздраженный. Но что я описываю; разве есть слова? Она бесконечна...

Она приходит вечером, в сумерки, неслышно, незаметно. Она уже “тут”, когда думаешь, что ее нет...

Я думаю, она к человеку подошла в тот вечерний час, когда Адам “вкусил” и был изгнан из рая. С этого времени она всегда недалеко от него. Всегда “где-то тут”: но показывается в вечерние часы (по В. Розанову).

Используя “языковые подсказки”, имеющиеся в розановской миниатюре (опорные слова концепта *грусть*) и опираясь на собственные фоновые знания, восьмиклассница анализирует “портрет грусти” в рамках заданной модели текста-рассуждения:

Мне кажется, что Василий Розанов пишет о *грусти*. Попытаюсь это доказать, опираясь на текст и свои культурные ассоциации.

Во-первых, здесь говорится о “вечернем”, “сумеречном” характере этого чувства. Грусть связана с одиночеством, а одиночество подстерегает человека обычно в вечерние часы.

Во-вторых, у этого чувства библейская история. Грусть – это вечное воспоминание о “потерянном рае”, т.е. о чем-то приятном, что растаяло, как дымка. Вернуть это приятное уже невозможно, но оно всегда желанно. Поэтому “вечерняя” грусть – любимая гостья писателя (в отличие от *печали, тоски, скорби*).

В-третьих, грусть – тихое “домашнее” чувство (“у нее нет речей”, “только вид”).

И, наконец, грусть “незаметна”, т.к. она в облачке (есть метафора “облачко грусти”); “неслышна”, т.к. это легкое чувство; “бесконечна”, т.к. нельзя у человека отнять память – воспоминание о прошлом.

Да, это портрет грусти, созданный настоящим художником слова.

Таким образом, постоянная работа с метафорой помогает разграничивать языковые и художественные (“образно-эстетические”) метафоры. Последние внесистемны (т.е. не входят в лексическую систему языка), субъективны (отражают индивидуальный взгляд на мир), выполняют эстетическую функцию, сохраняют “авторство”, обладают максимальной синтагматической обусловленностью, уникальны, неповторимы, допускают разные интерпретации [2, 40].

Сложная и увлекательная работа с метафорой как средством языка (участвующем в формировании картины мира) и свойством поэтического сознания начинается в пятом классе и продолжается на всем протяжении школьного обучения, позволяя учителю “отслеживать” изменения в развитии метафорической способности своего ученика как творческой, познавательной. В качестве примера приведем два “портрета радости”, созданные одной и той же ученицей в 6 и

9 классе и демонстрирующие изменения степени смысловой и речевой свободы постижения абстрактного понятия.

Мне хорошо знакомо это теплое чувство. Иногда я бываю на седьмом небе от него, часто это воздушное чувство переполняет меня и готово выплеснуться на всех, кто рядом. Оно журчит во мне, как весенний ручеек, о пьяняет, как запах сирени, обжигает, как костер рябины.

Я люблю находиться в сладком плену этого чувства, хотя считаю себя свободным человеком. Вы, конечно, догадались, что это чувство – радость. (Анастасия Г., 6 кл.)

“Человеку всегда дана возможность воспарить”

Каждый ребенок знает старую сказку про деревянного мальчика Пиннокио, у которого увеличивался нос, когда мальчик лгал. Казалось бы, как этот пример связан с темой миниатюры? Ответ прост: эта сказка символична. Когда человек совершает подлый, циничный поступок, намеренно обманывает, причиняет боль другому, его душа приобретает некие черты уродства (как непомерно большой нос у лгунишки Пиннокио). А когда человек дарит радость другим людям, несет добро и свет, помогает слабым, то у такого человека вырастают крылья. Они невидимы, их невозможно ощутить, прикоснувшись рукой к спине, но интуиция подсказывает, что они есть. Это подтверждает и наш родной язык, бережно хранящий “крылатые” метафоры: “на крыльях любви”, “окрыленный идеей”, “летучая радость”, “легкокрылая радость”, “на седьмом небе от счастья”. Даже знаменитая шутка: “Ну, ты прямо святой! Спина не чешется? Крылья не растут?” – в некотором роде символична. В буквальном смысле на этих крылышках, конечно, никуда не улетишь и в воздух не поднимешься – законы гравитации пока никто не отменял. Но если понимать полет метафорически как полет души навстречу всеобщей Радости, то нельзя не признать существование этих метафизических невидимых крыльев.

Говорят, что добрый человек видит весь мир с его красотой и гармонией, а злой – только себя и землю под ногами. Почему так происходит? Да потому, что чистая душа, не отягченная злом, парит высоко, а душу подлую порок тянет вниз. Не случайно же существует фразеологизм “воспарить душой”... Возможно, что современным прагматикам представление о душе, которая в мифопоэтической картине мира мыслилась в виде пара и обладала способностью покидать тело, покажется наивным и смешным. Мне жаль их, потому что наивное знание, хранящееся в языке, не менее интересно и глубоко, чем научное.

Поэтому творите добро и делите с миром радость! Ведь Бог творил мир радостно и для радости. Помните, что без духовного усилия радость недостижима. А так хочется полетать! (Анастасия Г., 9 класс).

Таким образом, можно отметить общую тенденцию развития метафорических портретов, создаваемых учениками с 5-го по 9-й классы включительно: постепенный выход в описании абстрактных понятий за пределы картины усреднённого носителя языка и приближение к художественной (ученической) картине мира при осуществлении различных путей активизации

концептов чувств в индивидуальном сознании пишущего. Метафоризация как универсальный мозговой механизм обеспечивает креативную речемыслительную деятельность учащихся.

Литература

1. Лотман Ю. М. Проблема “обучения культуре” как типологическая характеристика // Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство – СПб., 2000. – С. 417–425.
2. Складарская Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Складарская. – СПб., 1993. – С. 120–126.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности лингвоконцептоцентрической методики обучения учащихся общеобразовательной школы русскому языку.

Ключевые слова: лингвоконцептоцентрическая методика, познавательная деятельность, концепт-анализ, метафорический образ слова.

Анотація

У статті розглядаються особливості лінгвоконцептоцентричної методики навчання учнів загальноосвітньої школи російської мови.

Ключові слова: лінгвоконцептоцентрична методика, пізнавальна діяльність, концепт-аналіз, метафоричний образ слова.

Summary

Peculiarities of linguaconceptocentric methods of Russian teaching are considered in the article.

Keywords: linguaconceptocentric methods, cognitive activity, concept – analysis, metaphor image of word.

УДК 82-95:821.111

Скрипка Р.В.,
викладач,
Бердянський державний
педагогічний університет

АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Метою цієї роботи є визначити складності, які виникають у студентів при читанні автентичних англomовних текстів та пошук способів для їх усунення. Одним із таких способів являється використання технологій критичного мислення.

Ми вважаємо розв'язання означених задач – **актуальним**, оскільки передовсім від викладача залежить формування компетенції в інтерпретації оригінального художнього тексту у студентів. Ця компетенція вимагає від студентів, майбутніх педагогів-філологів вміння проникати в глибинну сутність художнього твору, вміння знайти в тексті об'єктивні причини його ідейно-естетичного, виховного, емоційного впливу, вміння вилучити з твору всю ту різноманітну інформацію, що в ньому закладена.