

Алефиренко Николай Федорович,
Чумак-Жунь Ирина Ивановна

*Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, Россия*

alefirenko@bsu.edu.ru, chumak@bsu.edu.ru

КОГНИТИВНО-МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Изучаются лингводидактические средства формирования профессионального мышления студентов-филологов. Разработаны задания, направленные на осмысление закономерностей формирования и репрезентации когнитивной метафоры в художественном дискурсе. В результате студенты вырабатывают умение эксплицировать скрытые механизмы порождения когнитивной метафоры и приобретают навыки, необходимые для интерпретации работы дискурсивного сознания коммуникантов при преобразовании когнитивной метафоры в метафору словесную.

Ключевые слова: интерактивные методы, лингводидактика, когнитивная метафора, профессиональное мышление лингвиста.

Формирование профессионального мышления будущих специалистов состоит в научении их пользоваться мыслительными операциями как средством осуществления профессиональной деятельности. Столь глобальную задачу, пожалуй, невозможно решить исключительно средствами аспектуальной методики, поскольку даже виртуозное применение методов, методик и приёмов не обеспечивает комплексную **профессионализацию** будущего лингвиста. Она достигается только средствами лингводидактики, которая позволяет (а) обнаружить причины появления «вечных» и преходящих противоречий профессионализации, (б) придать университетскому образованию единственно верный вектор: перевести «науку для науки» на платформу «наука для профессиональной деятельности». Такой подход устраняет изначальные причины возникновения и сохранения формализма в высшем лингвистическом образовании, помогает изжить схоластические тенденции, сблизить теоретическую и прикладную науку. Уровень **профессионального мышления** студентов-филологов определяет оптимальное использование присущих лингвистам приемов рассмотрения спорных и нерешенных проблем языка и речи, способов анализа сложных языковых явлений, выбор оптимальных путей и способов решения нестандартного взаимодействия языка, речи, мышления и сознания. Усвоение студентами закономерностей лингвистического мышления — важнейшее условие успешного становления исследователя и преподавателя языка. Особенно сложным является отработка навыков работы с языковыми единицами вторичной и косвенной номинации, прежде всего, с метафорами и идиомами, восходящими к метафоре. И дело здесь не только в умении студентов распо-

знать эти единицы в тексте и устной речи, но в постижении закономерностей их когнитивно-дискурсивного порождения и функционирования. Овладение профессиональными методами анализа таких явлений важно еще и по причине их явного преобладания в речевой деятельности. Даже многократно повторяемые в обыденной речи фразы — когнитивные метафоры: *солнце садится, тесто поднимается, песня берет за сердце* и др. Необходимость работы по выявлению когнитивной природы словесной метафоры связана с тем, что для студентов, родной язык которых русский, такие выражения воспринимаются как уже утратившие свою метафорическую яркость, а студентам, изучающим русский язык как иностранный, для их усвоения нужны определенные знания.

Максимальную активность студента в процессе освоения метафорических механизмов познания мира на занятиях по русскому языку в вузе обеспечивают интерактивные методы, так как, вне всякого сомнения, наилучшим образом профессионализм формируется опытным путем, в процессе собственной речевой (текстопорождающей) деятельности.

Оптимальным при этом представляется *эвристический метод*, способствующий формированию (а) творческой личности лингвиста-профессионала, обладающего лингвокреативным мышлением, или (б) вторичной языковой личности студента-иностранца. При работе по приобщению студентов к тайне метафорического освоения мира нами разработаны задания, выполнение которых позволяет осмыслить различные этапы формирования и реализации когнитивной метафоры в пространстве художественного дискурса. Особенно это важно для обучения русскому языку как иностранному, поскольку художественный текст (а он всегда метафоричен) служит здесь образцовой моделью построения «живого» высказывания.

Для успешного применения *эвристического метода* необходима предварительная лингводидактическая подготовка студентов: в доступной форме раскрываем им содержание таких понятий, как текст и дискурс (коммуникативное событие), дискурсивное сознание, когнитивная метафора и подчиненные ей понятия (область-источник и область-цель метафоризации).

Покажем это на примере аудиторной работы с базовой для русской ментальности метафорой *жизнь—дорога*. Наблюдения студентов и коллективное обсуждение сделанных ими выводов осуществляется под руководством преподавателя.

1-й тип заданий — образное моделирование когнитивной метафоры. Типовое задание: «Расшифровать» общеязыковую метафору *жизнь — дорога*. Определить область-источник концептуализации и область-цель.

Наблюдения студентов. Область-источник концептуализации (*дорога*) включает элементы (*человек, начало, движение, время, простран-*

ство, конец), которые позволяют спроецировать его в реципиентную зону (*жизнь — человек, рождение, движение, время, пространство, смерть*).

Коллективное обсуждение. Такого рода образное моделирование когнитивной метафоры отражает человеческую способность создавать образ мира, вбирающий в себя информацию из физического мира или ранее созданной модели идеального мира. Метафора *жизненный путь* — образная проекция бытия человека в мире. Проникновение этой метафоры в семиотическую, образно-символическую сферу культуры неизбежно приводит к тому, что она интерпретируется художественным сознанием и превращается в образное средство словесного искусства.

2-й тип заданий — работа с метафорой как образным средством словесного искусства. Стратегическая задача — поиск и интерпретация примеров использования метафоры *дорога жизни* в творчестве писателя. **Типовое задание:** определить специфику использования заданного когнитивного сценария в художественном идиостиле В. А. Жуковского.

Наблюдения студентов. Метафора *долина жизни* в начале XIX века неоднократно разворачивается в поэтических текстах В. А. Жуковского: *Скрываясь от мирских погибельных смятений, Без страха и надежд, в долине жизни сей, Не зная горести, не зная наслаждений, Они беспечно шли тропинкою своей* (Сельское кладбище), *И где же вы, друзья?.. Иль всяк своей тропюю, Лишенный спутников, влача сомнений груз, Разочарованный душою, Тащиться осужден до бездны гробовой?..* (Вечер).

Данная концептуальная модель в русском поэтическом дискурсе начала XIX века осуществляется в целом ряде художественных лейтмотивов — образах движения (*танец, кружение, полет, падение, бесцельное блуждание*) и «дорожных» хронотопах (*железная дорога, лестница, лабиринт* и др.). Образ абстрактен, условен, он существует вне мира, а путешествие никак не локализовано во времени и пространстве: *Ты знаешь, что изрек, Прощаясь с жизнью, седой Мельхиседек? Рабом рождается человек, Рабом в могилу ляжет, И смерть ему едва ли скажет, Зачем он шел долиной чудной слез, Страдал, рыдал, терпел, исчез* (Батюшков. Подражание древним).

Коллективное обсуждение. Когнитивный сценарий *человек идет по дороге жизни* в поэзии допушкинского периода представлен в виде констатации всеобщего, объективно действующего закона человеческого существования: *человек — неизбежное движение — непреодолимое время*. Человек шествует по долине (*тропинке, стезе, дороге, пути*) жизни безропотно, осознавая тщетность своих устремлений.

3-й тип заданий — выявить влияние культурного контекста на процессы метафоризации. **Метод** — межкультурно-коммуникативного сопоставления. **Типовое задание:** найти русскоязычные художественные переложения послания Жана-Батиста Луи Грессе «Обитель» — Жуков-

ского «Листок», Давыдова «Листок», Веневитинова «Веточка». Описать трансформацию метафоры *жизнь-дорога*, связанную с влиянием внешнего (французского) контекста.

Наблюдения студентов. Необычайной популярностью среди русских поэтов пользовалось послание Жана-Батиста Луи Грессе «Обитель». Несколько вольных переложений его отрывка стали шедеврами русской литературы. Этот внешний толчок дает импульс внутридискурсивному диалогу: В. Веневитинов, в отличие от В. Жуковского, Д. Давыдова и В. Пушкина, дописывает Л. Грессе. Он завершает метафорическую аллегорию (*человек — беспомощная веточка, несомая мощным, враждебным ему потоком жизни*) прямолинейным, отчетливым философским заключением: *Вот наша жизнь! — так к верной цели Необоримую волной Поток нас всех от колыбели Влечет до двери гробовой.* Поэт дает толчок к «поэзии мысли» в русском поэтическом дискурсе. Плетнев пишет: «Он глубоко начинал чувствовать, соединяя поэтические образы с поэтическими истинами».

Коллективное обсуждение. Сформировавшись в общекультурном контексте, метафора «жизнь-дорога» оказывается в зоне влияния поэтической дискурсивной среды, «преображаясь» по-разному на определенном временном этапе развития поэтического дискурса. Одной из основных черт поэтического дискурсивного портрета начала XIX века (допушкинского и начального пушкинского этапов) является влияние внешнего (в частности, французского) культурного контекста.

4-тип заданий — моделирование словесно-художественного образа: общекультурное, национальное и индивидуально-личностное восприятие. **Типовое задание:** описать метафорический образ «путешествия жизни» в стихотворении А. С. Пушкина «Телега жизни». Сравнить его с образом басни французского поэта Флориана «Путешествие». Определить общекультурные, национальные и индивидуальные составляющие этого образа в стихотворении А. С. Пушкина.

Наблюдения студентов. Источником пушкинского стихотворения «Телега жизни», по мнению многих ученых, был внешнедискурсивный контекст. Так, несомненно внутреннее сходство этого стихотворения с басней французского поэта Флориана «Путешествие» — воплощение одного и того же образа путешествия «до ночлега», «до пристанища», символизирующего течение жизни, а также и сходное развитие лирической темы — перемены в состоянии путника на трех этапах этого однодневного путешествия — утром, днем и вечером. Когнитивный метафорический сценарий стихотворения Флориана совпадает с обобщенным сценарием в русском поэтическом дискурсе начала XIX века.

У Пушкина сценарий изменяется. Метафора *дорога-жизнь* приобретает конкретно-национальное наполнение. Дорога (путь), представленная в поэзии предыдущего периода как *тропинка, стезя, море, вода*

и т. д., превращается в пушкинском стихотворении в хорошо знакомую всякому русскому «русскую дорогу», на которой *порастрясло*; лирический герой движется на ней в *крестьянской телеге*, на облучке которой находится *ямщик лихой, седое время*. Язык лирического героя Пушкина — это живой язык его современника со всеми приметамы бытовой разговорной речи: тут и грубоватое слово «дуралей», и просторечная идиома «голову сломать», и лихое русское «пошел!», и даже брань.

С другой стороны, в пушкинском стихотворении человек занимает активную позицию по отношению к бегу времени, к объективно действующим законам его движения. Здесь на первом плане — отношение седока к ямщику, полемика человека и времени, т. е. в конечном счете — человека и истории. И хотя ямщик-время гонит лошадей так, как ему положено по его законам, человек активно, по-разному в разные периоды своего краткого пути относится к бегу телеги жизни. В юности он нетерпелив и неосмотрителен; ни о чем глубоко не задумываясь, он гонит время, рискуя «голову сломать». С годами приходит благоразумие, трезвая оценка жизни, истории. И, наконец, — смирение, усталость, покорность неумолимым законам, жажда покоя.

Коллективное обсуждение. Тема и образы, подсказанные Флорианом (культурный контекст предыдущей эпохи), оказались у Пушкина не только точно обозначенными во времени и месте, но и связанными с общественными переживаниями поэта в 1822–1823 гг. Это общественное содержание и определило весь драматический конфликт стихотворения. Таким образом, в создании метафорического художественного образа принимают участие общекультурные, национальные и индивидуальные компоненты.

Разрабатываемый нами подход направлен на формирование следующих видов профессионального мышления будущих лингвиста-исследователя и лингвиста-преподавателя:

- развитие лингвистического мышления подчинено выработке умений вести поиск отвлечённых закономерностей, правил, умений осуществлять системный анализ метафорического дискурса;
- развитие практического мышления связано с целостным видением коммуникативной ситуации в профессиональной деятельности лингвиста;
- развитие репродуктивного мышления способствует воспроизведению определённых способов, приёмов профессиональной деятельности по предложенному образцу;
- развитие лингвокреативного мышления, в ходе которого ставятся и решаются нестандартные коммуникативные проблемы, воспитывается профессиональный интерес к новым стратегиям изучения метафорического мышления;
- развитие наглядно-образного мышления вырабатывает навыки метафорического моделирования различных дискурсивных ситуаций.

Поскольку развитие лингвистического мышления — динамичный процесс, а в течение профессиональной жизни специалиста меняется и сама профессия, и требования общества к ней, представленное нами

лингводидактическое направление облегчает неизбежный процесс ре-формации профессионального мышления лингвиста-преподавателя при появлении новых научных теорий и образовательных технологий.

Alefirenko N. F., Chumak-Zhun I. I.

Belgorod State National Research University, Russia

COGNITIVE AND METAPHORICAL MECHANISMS OF LINGUOCREATIVE THINKING FORMATION OF PHILOLOGY STUDENTS

The article discusses linguo-didactic means of formation of students' philological mentality, and offers the assignments, directed on thinking about formation and verbal representation of cognitive metaphor in an artistic discourse. It helps the students to develop ability of hidden emergence mechanisms of a cognitive metaphor identification, to gain the important professional skills, necessary for interpretation of work of consciousness of communicants at transformation of a cognitive metaphor to a verbal metaphor.

Keywords: interactive methods; linguo-didactic; cognitive metaphor; philological mentality of students.