

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

УДК 372.882
ББК 4426.83-24

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Т. В. Устинова
Омск, Россия

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА, СОДЕРЖАЩЕГО ОККАЗИОНАЛИЗМЫ

Аннотация. В данной статье чтение поэтического текста рассматривается как сложная когнитивная деятельность по преодолению читателем смысловой неоднозначности лингвистически выраженного сообщения. Словообразовательная деятельность анализируется с точки зрения формирования и динамического преобразования в сознании читателя концептуального содержания языковых единиц, функционирующих в неконвенциональном речевом контексте. Целью исследования является анализ возможностей применения поэтического текста для развития лингвокреативного мышления школьников в процессе освоения дисциплин предметной области «Русский язык и литература». В основе исследования лежит междисциплинарный подход, учитывающий методологические принципы когнитивной лингвистики, лингвистики креатива, лингвистики текста и лингводидактики. В статье описываются педагогические условия развития нескольких параметров лингвокреативного мышления (вербальной беглости, гибкости и оригинальности), необходимых для конструирования значений отдельных индивидуально-авторских поэтических неологизмов и смысла текста как единого художественного целого. Материалом исследования являются стихотворения Генриха Сапгира, на примере которых окказионализмы анализируются как смысловые комплексы неконвенциональной формы и содержания, запускающие лингвокреативные процессы словообразования в воспринимающем сознании читателей. В статье описываются учебные задания нескольких типов, направленные на (1) установление морфодеривационной и узальной лексической мотивации осмысления окказионализмов в поэтическом тексте, (2) определение внешнего речевого контекста употребления окказионализмов, (3) формулирование дефиниций окказионализмов с учетом их внутреннего словообразовательного контекста и внешнего речевого контекста, (4) продуктивное словотворчество — создание собственных окказионализмов, тематически и стилистически соотносящихся с прочитанным произведением, и включение их в новый поэтический контекст. В статье перечисляются предметные и метапредметные результаты учебной деятельности школьников, делается вывод о том, что развитие лингвокреативного мышления средствами речевой деятельности чтения необходимо организовывать по принципу «рефлексивного выхода» и осознанности собственной словообразовательной деятельности.

Ключевые слова: тренинги вербальной креативности; словообразование; метаязыковая рефлексия; обучение чтению; поэтические тексты; окказионализмы; школьники; лингвокреативное мышление; методика литературы в школе.

T. V. Ustinova
Omsk, Russia

DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S LINGUA-CREATIVE THINKING BY MEANS OF READING A POETIC TEXT CONTAINING NONCE-WORDS

Abstract. The paper presents reading a poetic text as a complex cognitive activity of constructing underspecified meanings of a message expressed in a linguistically unconventional form. The reader's meaning-construction activity is analyzed in terms of dynamic forming and reforming of conceptual content of language units, functioning in the unconventional speech context. The research aims at investigating the pedagogical value of a poetic text usage for developing linguistic creativity in schoolchildren at the lessons of language and literature. The research is based on the interdisciplinary approach combining methodological principles of cognitive linguistics, creativity linguistics, text linguistics and the language acquisition theory. The paper describes pedagogical conditions for developing different aspects of linguistic creativity (verbal fluency, flexibility and originality), which are regarded to be necessary for constructing the meanings of separate nonce-words as individual poetic signs and of the poem as a poetic whole. Genrikh Sapgir's poems have been selected as the research material suitable for illustrating nonce-words functioning as the meaningful complexes of unconventional form and content, which trigger lingua-creative process of meaning construction in the reader's perceiving mind. The paper presents the analysis of several types of lingua-creative tasks, including tasks encouraging pupils (1) to define derivational and lexical motivation for constructing the meaning of poetic nonce-words, (2) to identify and analyze the speech context of nonce-words use, (3) to formulate nonce-words definitions taking into account their inner word-building context and outer speech context, (4) to produce their own nonce-words complementary to the theme, artistic idea and stylistics of the poem. The paper summarizes the subject and the meta-subject results of schoolchildren's learning activity. It is concluded that development of lingua-creative thinking by means of intensive reading is to be organized according to the principle of the readers' «reflexive exit» and conscious awareness of their meaning-construction activity.

Keywords: verbal creativity training; meaning-making; meta-language reflexion; teaching reading; poetic texts; occasionalism; pupils; lingua-creative thinking; methods of teaching Literature at school.

Введение. Смысловое чтение текста как речевое умение. Когнитивная специфика интерпретации текста как лингвокреативной словообразовательной деятельности.

Одной из единиц обучения родному и иностранному языкам в средней школе является текст,

включающий в себя единицы более мелких уровней и выступающий в качестве основы формирования нескольких видов компетенций — языковой, коммуникативной, социокультурной и др. Важность умений смыслового чтения текста для выпускника школы отражена в федеральных государственных

стандартах среднего образования. Так, согласно ФГОС (с изменениями на 29 июня 2017 года), предметные результаты изучения предметной области «Русский язык и литература» на базовом уровне включают «владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации» [ФГОС среднего (полного) общего образования 2017], на углубленном уровне — «владение умением анализировать единицы различных языковых уровней, а также языковые явления и факты, допускающие неоднозначную интерпретацию» [ФГОС среднего (полного) общего образования 2017] и «сформированность умений лингвистического анализа текстов разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности» [там же].

Таким образом, у выпускников средней школы как компетентных читателей должны быть сформированы умения интерпретации художественного текста и оценки текстовой информации на нескольких содержательно-смысловых уровнях: (1) на уровне смысла отдельных слов и/или высказываний, функционирующих в тексте по принципу стилистического выдвигания; (2) на уровне отдельных текстовых фрагментов («дискурсивных пассажей»), в совокупности формирующих макроструктуру текста и организующих его как смысловое целое; (3) на уровне текста как единого художественно-смыслового целого.

В рамках когнитивно-ориентированной лингвистики установление лингвистически выраженного смысла реципиентом рассматривается с точки зрения конструирования значения, то есть «соотнесения языковых форм с их ментальными репрезентациями и с тем опытом, которые они отражают в качестве структур знания» [Кубрякова 2001: 9]. В условиях коммуникации, нацеленной на смысловую однозначность речевого выражения, релевантные значения единиц в речевом контексте быстро и без усилий конструируются коммуникантами, поскольку лингвистическая активация релевантных областей знаний происходит напрямую. При нормативном словоупотреблении языковые единицы конвенционально взаимосвязаны с определенными лексическими концептами, которые кодируют референциальное содержание и являются средствами доступа к нескольким взаимосвязанным когнитивным моделям (структурам знаний и опыта) [Langacker 1987, 1991; Evans 2009]. Речевой контекст определяет однозначный смысловой вывод реципиента сообщения в пользу одного из значений: в семантическом потенциале единицы (наборе взаимосвязанных с ней структур знания) активируется только одна из наиболее релевантных когнитивных моделей.

Однако существенным свойством любого художественного произведения является установка на смысловую неоднозначность и интерпретативную множественность. В поэтической речи это свойство проявляется особенно ярко по причине того, что в поэзии элемент любого уровня языка стремится стать семантически мотивированным и эстетически значимым. Автор поэтического текста намеренно создает условия для неконвенционального смыслообразования — «формирования смысла речевого сооб-

щения в ситуации творческого преобразования формы, функции и содержания языковых единиц языковой личностью» [Устинова 2017]. На когнитивном уровне при установлении смысла отдельного поэтического слова и смысла всего текста как поэтического целого имеет место явление, называемое «срывом операции прямого концептуального соответствия» [Evans 2010]: языковые формы не обеспечивают прямого доступа к конвенционально закрепленному концептуальному содержанию, соответственно, возникает необходимость конструирования инновационного концептуального содержания за счет реорганизации сетей языкового и неязыкового знания.

С учетом такого подхода когнитивной лингвистики к смыслообразованию лингводидактическое рассмотрение процесса смыслового чтения художественного текста с точки зрения анализа когнитивной деятельности индивида, изучающего родной или иностранный язык, должно базироваться на положении о речетворческом характере данного вида деятельности. Лингвокреативное мышление читателя проявляется в развитии сети концептуальных новообразований, необходимых для производства художественных смыслов. К эвристическим когнитивным операциям по динамическому формированию таких структур относят производство множественных отдаленных ассоциаций и концептуальных комбинаций, поиск аналогий и аналогическое картирование, абстрагирование, визуализацию и концептуальное реструктурирование [Smith, Ward 2012: 470]. Согласно ассоциативной теории лингвокреативности [Гридина 1996, 2006 и др.], лингвокреативное мышление базируется на механизмах ассоциативного переключения узального стереотипа восприятия, создания и употребления языковых единиц [Гридина 1996: 12].

Смысловое чтение художественного текста осложняется наличием в нем индивидуально-выразительных знаков — креативных, представляющих собой ненормативно употребленные, изобретенные или преобразованные автором языковые единицы. Одной из разновидностей креатива являются индивидуально-авторские неологизмы — единицы, представляющие собой результат окказиональной номинации и окказионального словообразования. Будучи элементом воплощения авторской интенции, окказионализмы отличаются новизной языкового значения и идейно-эстетического смысла. Они представляют собой результат намеренного усиления семантической и концептуальной неоднозначности сообщения в условиях поэтической коммуникации [Устинова 2017]. Для читателя окказионализмы являются средством потенциального доступа к сложноорганизованному концептуальному содержанию, динамически конструируемому с помощью паттернов воображения (включающих вычленение элементов образа, соединение отдельных частей образа в единое целое, слияние образов и др.) и перестройки сети вербальных ассоциаций [там же].

Таким образом, чтение поэтического текста обладает большим дидактическим потенциалом не только в области художественно-эстетического и морально-нравственного воспитания учащихся, но и

в области развития их лингвокреативных способностей. Так, конструирование значений индивидуально-авторских неологизмов и ментальная репрезентация поэтических образов способствуют развитию семантической гибкости и оригинальности мышления читателей за счет замыкания нетривиальных вербальных ассоциаций. Результатом такой лингвокреативной смыслообразовательной деятельности становится увеличение разнообразия форматов знания и, в конечном счете, расширение когнитивной базы читателя поэтического текста. На уроках родного и иностранного языков и литературы в школе необходимо создание педагогических условий, способствующих развитию лингвокреативных способностей школьников посредством речевой деятельности чтения.

Цель и методология исследования. Цель данной работы состоит в анализе возможностей применения поэтического текста как средства развития лингвокреативного мышления школьников в процессе совершенствования умений смыслового чтения. В качестве материала исследования использовались стихотворения Генриха Сапгира, на примере которых окказионализмы анализировались как смысловые комплексы неконвенциональной формы и содержания, инициирующие лингвокреативные процессы смыслообразования в воспринимающем сознании читателей. Учитывая жанрово-тематическую, формально-организационную и содержательно-смысловую специфику данных текстов, методически корректным представляется их использование в качестве средства обучения учащихся 10–11 классов.

В основе исследования лежит междисциплинарный подход к изучению лингвокреативности смыслового чтения, учитывающий методологические принципы таких научных направлений, как когнитивная лингвистика, лингвистика креатива, лингвистика текста и лингводидактика. Методологическую основу исследования составили следующие методы и приемы научного познания:

1. Метод когнитивного моделирования использовался (1) для анализа речезыкового материала с целью выявления концептуального содержания смысловых единиц разных уровней (слов, словосочетаний, текстовых отрезков, текстов) и (2) для прогнозирования когнитивной деятельности читателей текста, направленной на установление смысла отдельных индивидуально-выразительных знаков и поэтического текста в целом. Применение данного метода предполагает рассмотрение лингвистически обусловленного смыслообразования с точки зрения конструирующей роли речезыковых единиц в концептуализации и интерпретации [Болдырев 2007; Ирисханова 2014; Talmy 2007; Langacker 1987, 1991; Evans 2009]. Взаимосвязи в триаде «языковая форма — лексический концепт — когнитивная модель» выявлялись и описывались в соответствии с процедурами, предложенными в [Evans 2009, 2010].

2. Приемы лингвистического анализа результатов лингвокреативной деятельности языковых личностей [Гридина 2015; Устинова 2017] понадобились для описания техник намеренного отступления поэтом от формальных и семантических правил оперирования словом в речевом употреблении. Вслед за

Т. А. Гридиной мы полагаем, что апперцепционной основой лингвокреативного смыслообразования выступают трансформации ассоциативного потенциала слова — как системно обусловленных связей вербальных единиц, так и контекстуальных параметров их актуализации [Гридина 2015]. Соответственно, объективно данные лингвистические характеристики креативного словопроизводства и словоупотребления в анализируемых поэтических текстах рассматривались нами как параметры, позволяющие судить о прогнозируемых поэтом семантических эффектах и потенциальных направлениях смыслового восприятия читателем поэтического сообщения, переданного в неконвенциональной речезыковой форме.

3. Методы лингвистического и лингвостилистического анализа текста применялись для изучения поэтических произведений как смыслопроизводящих систем. В рамках данного исследования процесс смыслового чтения представлен с точки зрения взаимодействия интерпретационных перспектив автора, самого текста и читателя. Мы исходили из того, что художественный текст не является просто посредником в акте коммуникации [Лотман 1998], но обладает высокой степенью смысловой автономности и способностью трансформировать сообщения, генерируя новые текстовые значения в процессе чтения [Лотман 1998]. Методы лингвистического и лингвостилистического анализа позволили определить качественные и количественные характеристики единиц разных уровней текста, специфику стилистического маркирования и выдвижения этих единиц, а также их парадигматические, синтагматические и эпидигматические отношения, определяющие смысловые выводы при чтении текста.

4. Методы педагогического прогнозирования (экстраполяция, использование аналогий, моделирование содержания учебного материала) позволили выявить специфику внедрения процедур лингвокреативного развития личности в образовательный процесс и спрогнозировать влияние определенных операций неконвенционального смыслообразования на предметный, метапредметный и личностный результаты обучения чтению. Мы исходили из того, что обеспечение методически адекватных условий для лингвокреативной деятельности учащихся на практике может реализовываться в виде тренингов вербальной креативности [Гридина 2014; Гридина, Пипко 2014], адаптированных под цель и задачи совершенствования умений смыслового чтения у учащихся 10–11 классов. Понятие тренинга вербальной креативности рассматривается в современной лингводидактике как процедура самореализации, «самонаучения» и творческого познания в условиях решения нестандартных лингвистических задач [Гридина 2014].

Обсуждение и результаты. В соответствии с поставленной целью исследования были рассмотрены возможности развития лингвокреативных способностей учащихся, определяемые объективно заданными речевыми условиями конкретного текста.

Смысловое восприятие окказионализмов и конструирование их инновационного концептуального содержания — чрезвычайно сложная когнитивная

задача. В случае смыслового восприятия окказионализмов в поэтическом контексте эта задача становится еще более сложной по причинам, определяемым коммуникативными функциями поэтической речи и самой природой поэтической референции.

Установление смысла окказионализма в поэтическом контексте происходит на основе совокупности инференций, которые в зависимости от формы слова и особенностей его поэтического использования могут определяться (1) словообразовательным контекстом окказионализма и соответствующими семантическими связями между производящей базой слова и словообразовательными формантами; (2) словообразовательной мотивированностью окказионализма как деривата, его предполагаемой обусловленностью значением узуальных однокоренных слов; (3) другими видами семантической обусловленности (в том числе парадоксальной), происходящей через переработку звуко-символических, фоносемантических, ложноэтимологических и др. вербальных ассоциаций; (4) микро- и макроконтекстами употребления окказионализма в поэтической речи и перестройкой межсловных / контекстуальных вербальных ассоциаций; (5) «личностными смыслами» (в значении понятия, разработанного А. Н. Леонтьевым [Леонтьев 2005]).

С учетом такого понимания природы смыслового восприятия окказионализмов деятельность учащихся организуется на основе нескольких видов учебных заданий. Задания, требующие целенаправленного мониторинга собственной словообразовательной деятельности и сопоставления ее результатов с результатами словообразования других интерпретаторов, обеспечивают переход учащихся в рефлексивную позицию и стимулируют эвристический поиск смысловых решений.

А. Задания на определение словообразовательного контекста окказионализма. Установление морфодеривационной мотивации для конструирования неконвенционального значения.

После прочтения стихотворения учащимся предлагается сделать морфологический разбор окказионализмов, использованных поэтом, определить их морфемный состав, выявить лексическое значение отсылочной части окказионализма и значения формантов. Обсуждая варианты разбора окказионализма по составу, учащиеся учатся понимать разнообразие способов словопроизводства и многозначность словообразующих компонентов лексических единиц. Например, при разборе окказионализмов, образованных приставочным и/или суффиксальным способами, у учащихся актуализируются знания о многозначности приставок и суффиксов русского языка. Так, интерпретируя окказионализм *разволновывать* — *Дует ветер порывисто и смельно / разволновывает пальмы* (Г. Сапгир «Перемена») — разные читатели склоняются в пользу той или иной смысловой альтернативы, выбирая между несколькими значениями приставки *раз-*, потенциально релевантными в данных контекстуальных условиях: 'усиление интенсивности действия', 'разъединение и распределенность действия', 'увеличение охвата действия'. В случае окказионализма *затвер-*

женность, употребленного в контексте *спекшийся камень / не черствей оболочки / ежедневной затверженности / привычки к себе* (Г. Сапгир «Опыт»), читатели осознают возможность интерпретации приставки *за-* как 'доведения до результативного завершения', 'придания состоянию чрезмерности' или 'создания преграды, препятствия'.

Б. Задания на установление мотивационных связей окказионализма с узуальными лексическими единицами.

Продолжая анализировать словообразовательный контекст окказионализма, учащиеся переходят к определению словообразовательной мотивированности авторского слова. Ориентируясь на выделенную ими отсылочную часть деривата (производящую базу окказионализма), учащиеся объясняют свое видение семантической обусловленности значения окказионализма значением какого-либо мотивирующего слова. Они отвечают на вопросы о том, какие, по их мнению, однокоренные узуальные единицы могут иметь смысловую связь с авторским новым словом; в чем состоят сходства и различия в смысловых оттенках между словами-мотиваторами и окказионализмом; какие составные элементы окказионализма определяют его новизну по сравнению с узуальными словами-мотиваторами; какие именно смысловые приращения обеспечиваются данными словообразовательными средствами и т. п.

Для поэтической речи характерна повышенная смысловая неоднозначность, и в окказиональном словообразовании поэты используют многозначные морфемы, потенциально активизирующие доступ к широкому диапазону лексических концептов и когнитивных моделей. Например, производящая база *-беребир-* окказионализма *переберебирая* может быть взаимосвязана с концептами БРАТЬ и ВЫБИРАТЬ: *Дрожь прошла переберебирая веер* (Г. Сапгир «Перемена»). Соответственно, добавочное действие, обозначенное данным окказионализмом, может концептуализироваться с точки зрения отнесенности к объекту, находящемуся на расстоянии; оказываемого воздействия на объект; последовательности, поочередности выполнения нескольких операций воздействия; наличия нескольких вариантов осуществления воздействия.

В ряде случаев форма слова определяет вывод читателей о немотивированности окказионализма и его семантической невыводимости из однокоренных узуальных слов. В таких случаях важным этапом концептуализации становится установление других видов смысловой мотивации — например, фоносемантической или ложноэтимологической. Так, при конструировании значений окказионализмов из стихотворения «Мы снимся» — *драба, дрыба, авадр, круизна, легатвы* — внутренняя форма слова может предопределить переключение ассоциаций на основе звукового сходства (*дрыба* — *глыба, круизна* — *крутизна*) или немотивированной сегментации слова с последующей семантизацией выделенных частей (*дрыба, драба* — *ба* — *выражение удивления*).

Кроме того, могут иметь место случаи объединения нескольких видов смысловой мотивации при конструировании значения окказионализма. Так бу-

дет происходить, например, в случае интерпретации значения слова *далина* из стихотворения «Хороны Барака»: *Охристая стена — в такую далину... / Стежком пройдя снежком и подойдя к окну* (Г. Сапгир «Хороны Барака»). Словообразовательная мотивация определит взаимосвязи данного окказионализма с концептом ДАЛЬ, а мотивация на основе звукового сходства — с концептом ДОЛИНА. Соответственно, обозначаемое этим существительным место в пространстве будет концептуализироваться в нескольких ракурсах — с точки зрения его удаленности от наблюдателя, его углубленности и расположенности ниже уровня окружающих поверхностей.

В целом обсуждение вариантов выбора словомотиваторов для окказионализмов и словообразовательных значений окказионализмов позволяет учащимся наблюдать смысловую емкость и многозначность поэтического слова. Анализ внутренней формы окказионализмов способствует развитию нескольких параметров креативности учащихся (здесь и далее критерии оценки уровня развития вербальной креативности учащегося даются по [Гридина, Пипко 2014: 26–27] — Т. У.):

(1) вербальной беглости — способности быстро реагировать на словесный стимул сразу несколькими словесными реакциями и быстро устанавливать наиболее очевидные вербальные взаимосвязи;

(2) вербальной гибкости — способности видеть лингвистический объект с разных сторон и осуществлять переходы в сети релевантных вербальных ассоциаций;

(3) вербальной оригинальности — способности устанавливать и реструктурировать неочевидные, отдаленные вербальные ассоциации.

В. Задания на определение внешнего речевого контекста окказионализма. Развитие неконвенционального значения окказионализма с учетом микро- и макроконтекстуальных инференций.

Учащимся предлагается провести контекстуальный анализ окказионализмов. Во-первых, необходимо привлечь их внимание к левостороннему и правостороннему микроконтекстам употребления слова. В процессе анализа микроконтекстов речевого употребления обсуждаются возможности смыслового развития значений окказионализмов, обусловленного их ближайшим контекстуальным окружением. Например, внутренняя форма слова *крокотук* (Г. Сапгир «Стена») может «запустить» в сознании читателей интеграцию лексических концептов КРОКОДИЛ и СТУК, а в процессе анализа микроконтекста значение окказионализма может уточняться за счет наделения концептуализируемого объекта новыми характеристиками: <...> *искривит, перестроит пространство. Снова станет гладким крокотуком. И буль-буль на дно — тянет за собой время, словно липкую сладкую тянучку...* (Г. Сапгир «Стена»). Соответственно, формируемый в сознании читателей концептуальный блэнд КРОКОТУК будет выступать в качестве объекта квалификации по внешнему виду и качеству наружного покрова, среде обитания, умениям и способностям и т. п.

Не менее важным представляется анализ влияния макроконтекста всего стихотворения на значе-

ние отдельного окказионализма как индивидуально-выразительного знака. С позиции когнитивного подхода к смысловому восприятию, стихотворение представляет собой когнитивную сцену — «репрезентацию образа ситуации, подлежащего выражению в языковой форме» [Колесов 2008: 25]. Согласно теориям конструирования [Langacker 1987, 1991, 2008], смыслообразование как когнитивная деятельность предполагает ментальное сканирование многочисленных элементов когнитивной сцены в сложных взаимосвязях [Langacker 2008: 82]. Репрезентация образа в целом и его отдельных элементов происходит с опорой на организованные структуры представлений о ситуации (фреймы), которые содержатся в долговременной памяти концептуализатора. Так, смысловое восприятие окказионализмов *разволновываться, перехлебнуться, смольно* (Г. Сапгир «Перемена») будет происходить с опорой на фреймы ШТОРМ и ШТИЛЬ и уникальную систему представлений каждого отдельного читателя о явлениях морского климата. Конструирование окказионализмов *драба, авадра, легатвы* (Г. Сапгир «Мы снимся») будет опираться на фрейм СНОВИДЕНИЕ — субъективный опыт и представления читателя о трансформации образов реальной действительности во сне.

Г. Окончательное формулирование дефиниции окказионализма.

Заключительным этапом конструирования значения окказионализмов как индивидуально-выразительных знаков является их развернутое толкование учащимися. По мнению Т. А. Гридиной, методика прямого толкования дает возможность обнаружить психологически реальное значение слова в сознании респондента, выявить актуальные для коммуниканта смыслы, в том числе личностные: «Кроме того, сам выбранный способ толкования слова показателен в плане используемой респондентами языковой техники (устанавливаемых вербальных ассоциаций)» [Гридина 2013: 8]. Учащиеся свободны в выборе способа толкования окказионализма. Они могут предложить дефиницию, перечислив существенные и отличительные признаки объекта, указать на ближайшее (родовое, видовое) понятие, дать описательно-контекстуальное определение, определение по сходству, смежности или от противного и др. В качестве итогового задания повышенной сложности учащимся предлагается дать объяснительный комментарий к своему толкованию, обосновать, почему, по их мнению, именно эти вербальные ассоциации оказались наиболее значимыми при конструировании смысла окказионализма, эксплицировать логику рассуждений о значении данного слова. В процессе толкования окказионализма и метаязыкового комментирования учащиеся учатся различать (1) регулярные семантические параметры, определяющие актуальный смысл — устойчивые, системно закрепленные за языковыми формами содержательные признаки и (2) вариативно-ситуативные параметры — возможности перераспределения и преобразования этих признаков в данном уникальном контексте словообразования и словоупотребления.

Д. Задания, направленные на производство учащимися собственных окказионализмов.

Помимо заданий на «развертывание» концептуального содержания поэтического слова учащимся можно предложить задания на «свертывание» концептуального содержания и продуктивное словотворчество. Оставаясь в рамках художественной концепции, предложенной поэтом, учащиеся создают собственные окказионализмы, объективирующие новые художественные смыслы. Определение темы того или иного стихотворения требует селекции одного или нескольких релевантных фреймов, которые составят концептуальный фон для образования новых смыслов в сознании читателей и последующей объективации этих смыслов в виде окказиональных лексических единиц. В своем речетворческом поиске нового слова учащиеся могут остаться на уровне производства отдельного поэтического слова, соотносящего с контекстом читаемого произведения. В качестве смысловой опоры в таком можно предложить выбрать точки референции, которые определяют направления смыслопроизводства. Например, для описания природы в контексте развития идеи стихотворения «Перемена» могут понадобиться следующие опорные элементы: *ветер — какой, что делает, дует каким образом; воздух — какой, каковы его свойства; наблюдатель этих явлений — кто, что ощущает, какие эмоции испытывает* и т. п. По желанию учащиеся могут выйти на уровень текстопроизводства и создать собственное произведение на ту же тему, используя в том числе и окказиональные слова для выражения концептуального содержания, которое, по их мнению, невозможно выразить с помощью узальных единиц.

Выводы. Предложенная технология работы с поэтическим текстом, содержащим индивидуально-авторские неологизмы, направлена на достижение основного предметного результата (овладение процедурами смыслового чтения) и основного метапредметного результата (развитие лингвокреативного мышления учащихся). Помимо этих основных результатов данная технология призвана также обеспечить:

(1) развитие лингвистической компетенции учащихся через актуализацию понятийного лингвистического аппарата и расширение знаний лингвистической терминологии (*окказионализм, словообразовательная база, словообразовательный формант, узальная единица* и т. д.);

(2) развитие метаязыковой рефлексии учащихся и умений метаязыкового комментирования;

(3) развитие умений группового взаимодействия, в процессе которого школьники учатся понимать интерпретативную множественность поэзии и уникальность текстовой проекции, возникающей в сознании каждого отдельного читателя.

В заключение отметим также, что развитие лингвокреативного мышления читателя с опорой на единицы других смысловых уровней (уровней высказывания и целого текста) необходимо организовывать по тому же принципу «рефлексивного выхода» и осознанности собственной смыслообразовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырев Н. Н. Проблемы исследования языкового сознания // Концептуальный анализ языка: современные

направления исследования: сб. науч. тр. — М.; Калуга, 2007. — С. 95–108.

Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество: монография. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1996. — 214 с.

Гридина Т. А. Психологическая реальность значения и ассоциативная стратегия языковой игры // Психолингвистические основы изучения речевой деятельности. — 2006. — № 4. — С. 11–24.

Гридина Т. А. Потенциальная семантика детских словотворческих инноваций в свете экспериментальных данных: методика прямого толкования // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. — 2013. — № 4. — С. 5–18.

Гридина Т. А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. — 2014. — № 2 (36). — С. 30–35.

Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные // Вопросы психолингвистики. — 2015. — № 25. — С. 148–157.

Гридина Т. А., Пипко Е. И. Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2014. — 81 с.

Ирисханова О. К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. — М.: Языки славянской культуры, 2014. — 320 с.

Колесов И. Ю. К вопросу о роли понятия когнитивной сцены в концептуальном анализе языка // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2008. — № 2 (015). — С. 19–31.

Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2001. — № 1. — С. 4–10.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, Академия, 2005. — 352 с.

Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. — СПб., 1998. — С. 14–288.

Сангур Г. Книги стихов, составленные автором. — Режим доступа: <http://www.vavilon.ru/texts/sapgir0.html> (дата обращения: 01.08.2018).

Устинова Т. В. Неконвенциональное смыслообразование в поэтической речи: опыт лингвокогнитивного моделирования читательской рецепции: монография. — Екатеринбург, 2017. — 187 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (с изменениями на 29 июня 2017 года). — Режим доступа: www.docs.cntd.ru/document/902350579 (дата обращения: 29.08.2018).

Evans V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning Construction. — Oxford : Oxford University Press, 2009. — 396 p.

Evans V. Figurative language understanding in LCCM theory // Cognitive Linguistics. — 2010. — Vol. 21. — Issue 4. — P. 601–662.

Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. — Stanford, CA: Stanford University Press, 1987. — Vol. I: Theoretical Prerequisites. — 540 p.

Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. — Stanford, CA: Stanford University Press, 1991. — Volume II: Descriptive Application. — 516 p.

Langacker R. W. Cognitive Grammar: a Basic Introduction. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 584 p.

Smith S. M., Ward T. B. Cognition and the creation of ideas // The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning / edited by K. J. Holyoak, R. G. Morrison. — Oxford; New York: Oxford University Press, 2012. — P. 456–474.

Talmy L. Attention Phenomena // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / edited by D. Geeraerts, H. Cuyckens. — Oxford, 2007. — P. 264–293.

REFERENCES

Boldyrev N. N. Problemy issledovaniya yazykovogo soznaniya // Kontseptual'nyy analiz yazyka: sovremennye napravleniya issledovaniya: sb. nauch. tr. — M.; Kaluga, 2007. — S. 95–108.

Gridina T. A. Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo: monografiya. — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 1996. — 214 s.

Gridina T. A. Psikhologicheskaya real'nost' znacheniya i assotsiativnaya strategiya yazykovoy igry // Psikholingvisticheskie osnovy izucheniya rechevoy deyatel'nosti. — 2006. — № 4. — S. 11–24.

Gridina T. A. Potentsial'naya semantika detskikh slovtvorcheskikh innovatsiy v svete eksperimental'nykh dannykh: metodika pryamogo tolkovaniya // Ural'skiy filologicheskii vestnik. Seriya: Psikholingvistika v obrazovanii. — 2013. — № 4. — S. 5–18.

Gridina T. A. Eksperimental'nyy resurs diagnostiki i treninga verbal'noy kreativnosti // Filologicheskii klass. — 2014. — № 2 (36). — S. 30–35.

Gridina T. A. Assotsiativnyy potentsial slova kak osnova lingvisticheskoy kreativnosti: eksperimental'nye dannye // Voprosy psikholingvistiki. — 2015. — № 25. — S. 148–157.

Gridina T. A., Pipko E. I. Stupen'ki slovesnogo tvorchestva: trening verbal'noy kreativnosti. — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2014. — 81 s.

Iriskhanova O. K. Igry fokusa v yazyke. Semantika, sintaksis i pragmatika defokusirovaniya. — M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2014. — 320 s.

Kolesov I. Yu. K voprosu o roli ponyatiya kognitivnoy stseny v kontseptual'nom analize yazyka // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. — 2008. — № 2 (015). — S. 19–31.

Kubryakova E. S. O kognitivnoy lingvistike i semantike termina «kognitivnyy» // Vestnik Voronezhskogo gosudar-

stvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. — 2001. — № 1. — S. 4–10.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. — M.: Smysl, Akademiya, 2005. — 352 s.

Lotman Yu. M. Struktura khudozhestvennogo teksta // Lotman Yu. M. Ob iskusstve. — SPb., 1998. — S. 14–288.

Sapgir G. Knigi stikhov, sostavlennye avtorom. — Rezhim dostupa: <http://www.vavilon.ru/texts/sapgir0.html> (data obrashcheniya: 01.08.2018).

Ustinova T. V. Nekonventsional'noe smysloobrazovanie v poeticheskoy rechi: opyt lingvokognitivnogo modelirovaniya chitatel'skoy retseptsii: monografiya. — Ekaterinburg, 2017. — 187 s.

Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya (s izmeneniyami na 29 iyunya 2017 goda). — Rezhim dostupa: www.docs.cntd.ru/document/902350579 (data obrashcheniya: 29.08.2018).

Evans V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning Construction. — Oxford : Oxford University Press, 2009. — 396 p.

Evans V. Figurative language understanding in LCCM theory // Cognitive Linguistics. — 2010. — Vol. 21. — Issue 4. — P. 601–662.

Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. — Stanford, CA: Stanford University Press, 1987. — Vol. I: Theoretical Prerequisites.. — 540 p.

Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. — Stanford, CA: Stanford University Press, 1991. — Volume II: Descriptive Application. — 516 p.

Langacker R. W. Cognitive Grammar: a Basic Introduction. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 584 p.

Smith S. M., Ward T. B. Cognition and the creation of ideas // The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning / edited by K. J. Holyoak, R. G. Morrison. — Oxford; New York: Oxford University Press, 2012. — P. 456–474.

Talmy L. Attention Phenomena // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / edited by D. Geeraerts, H. Cuyckens. — Oxford, 2007. — P. 264–293.

Данные об авторе

Татьяна Викторовна Устинова — доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Омский государственный педагогический университет (Омск).

Адрес: 644099, г. Омск, ул. Интернациональная, 6, третий корпус, каб. 308.

E-mail: utanja@mail.ru.

About the author

Ustinova Tatiana Viktorovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of Department of the English Language, Omsk State Pedagogical University (Omsk).