

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

Феллер Яна Игоревна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ
ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ
(на материале поэзии У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути)

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) Иностранный язык (английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой Бабак Т.П.
кандидат филологических наук, доцент

_____ (дата, подпись)

Руководитель
канд. филол. наук, доц. кафедры
английской филологии Битнер И.А.

Дата защиты

Обучающийся
Феллер Я.И.

Оценка _____

Красноярск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретические основания изучения метафоры: лингвистические особенности и дидактический потенциал.....	7
1.1. Метафора как языковое явление в поэзии	7
1.1.1. Лингвистические особенности поэзии.....	7
1.1.2. Понятие и функции метафоры в поэзии	11
1.1.3. Классификация метафоры	18
1.2. Метафора как дидактический материал на уроке иностранного языка....	21
1.2.1. Технология обучения чтению на уроке иностранного языка в старших классах	21
1.2.2. Возрастные особенности учащихся старших классов и их учет при обучении чтению	29
ГЛАВА II . Метафора в поэтических текстах и в обучении чтению на уроках английского языка в старших классах (на материале поэзии У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути).....	36
2.1. Поэтическое творчество и художественный стиль английских поэтов начала XIX в.	36
2.2. Виды и особенности метафоры в поэтическом творчестве поэтов начала XIX в.....	38
2.3. Комплекс упражнений по изучению метафоры при чтении английской поэзии в старших классах	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	86

ВВЕДЕНИЕ

Чтение на уроке английского языка играет большую роль в формировании гармонично развитой личности. Чтение аутентичной литературы на изучаемом языке, особенно поэтических произведений, имеет важное значение для формирования у учащихся ценностных ориентаций, для ознакомления с иной культурой, развития чувства толерантности. Следовательно, чтение английской поэзии на уроке иностранного языка позволяет сформировать поликультурную личность, поскольку поэзия как вид искусства предлагает учащимся знания о жителе страны изучаемого языка, о его роли в обществе, о нравственных и эстетических идеалах. Во время работы с английской поэзией учащиеся приобщаются к культурному наследию англоязычного мира. Знакомство с шедеврами английской поэзии способствует не только расширению кругозора школьников, но и позволяет преодолеть национальный культуроцентризм.

В процесс чтения английской поэзии большое значение имеет изучение метафоры. Метафора и ее использование в различных жанрах текста привлекают ученых уже довольно давно, причем количество научных трудов, посвященных метафоризации, продолжает расти. Однако, несмотря на большое количество исследований в этой области, некоторые проблемы, связанные с использованием метафоры в речи, до сих пор остаются неразрешенными. Например, не существует единого понимания метафоры. Метафора может рассматриваться очень узко, как экспрессивный троп, а также очень широко, как двуплановое не прямое отражение действительности. Более того, отражение различных концептов при помощи метафоры в поэзии представляет большой интерес, поскольку в этом отношении можно говорить о метафоре не только как об экспрессивном выразительном средстве, но и как об определенном способе отражения действительности в художественной литературе.

В методическом аспекте дидактический потенциал метафоры едва ли можно переоценить. Многие педагоги и исследователи не считают нужным

обращать внимание учащихся на уроке иностранного языка на функционирование метафоры.

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования обусловлена, во-первых, неоднозначностью понятия «метафора» и ее лингвистических черт; во-вторых, не выявленным до сих пор дидактическим потенциалом метафоры и, как следствие, недостаточной изученностью данной темы в методико-педагогической литературе.

Объектом исследования является метафора в английской поэзии.

Предметом, определившим тему работы, стал дидактический потенциал и лингвистические особенности метафоры.

Цель работы заключается в систематизации и определении дидактического потенциала и лингвистических особенностей метафоры в творчестве английских поэтов начала XIX в.

Для достижения цели определен ряд **задач**:

- 1) рассмотреть метафору как языковое явление в поэзии, ее лингвистические особенности, функции и классификации;
- 2) Охарактеризовать технологию обучения чтению на уроке иностранного языка с учетом возрастных особенностей учащихся старших классов;
- 3) дать характеристику поэтическому творчеству и художественному стилю английских поэтов начала XIX в.;
- 4) проанализировать виды и особенности метафоры в поэтическом творчестве поэтов начала XIX в.;
- 5) разработать комплекс упражнений по изучению метафоры при чтении английской поэзии в старших классах.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных исследователей, таких как И.В. Арнольд, Н.Д. Арутюновой, Л.И. Божович, И.Р. Гальперина, Н.Д. Гальсковой, И.Л. Колесниковой, В.А. Масловой, В.П. Москвина, Е.В. Носович, П. Ньюмарка, Е.И. Пассова, А.А. Потевни, Г.Н. Склярёвской, Л.П. Солонцовой, Б.В. Томашевского и многих других.

В качестве практического материала исследования выбраны поэтические произведения английских поэтов У. Вордсворта (“Daffodils”, “There is a little unpretending rill”, “Composed on the banks of a rocky stream”, “On The Death Of His Majesty (George The Third)”), С.Т. Кольриджа (“Work without hope”, “Youth and age”, “The garden of Boccaccio”, “Constancy to an Ideal Object”, “Monody on the Death of Chatterton”) и Р. Саути (“The cataract of Lodore”, “Inchcape rock”, “The Rose”, “Ariste”, “Go, Valentine”).

Методы исследования: метод описания, метод наблюдения, эмпирический метод, метод количественного анализа, метод сплошной выборки по поэтическим произведениям английских поэтов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что систематизирован материал по теме метафоры в английской поэзии, а также выявлен ее дидактический потенциал.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы при написании учебных и методических пособий по стилистике английского языка или по методике преподавания иностранного языка в старших классах общеобразовательной школы.

Для достижения цели исследования определена следующая структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Во **Введении** обосновывается актуальность темы исследования, выделяются объект и предмет исследования, определяются цель и задачи работы, указывается теоретическая база, материалы работы, теоретическая и практическая значимость исследования, методы исследования, описывается структура работы.

В **первой главе** «Теоретические основания изучения метафоры: лингвистические особенности и дидактический потенциал» метафора изучается с языковой и дидактической точки зрения. В данной главе выделяются лингвистические особенности поэзии, дается понятие и определяются функции

метафоры в поэзии, а также приводится ряд классификаций данного языкового явления. В дидактическом плане в данной главе рассматривается технология обучения чтению на уроке иностранного языка в старших классах, а также характеризуются возрастные особенности учащихся старших классов и их учет при обучении чтению.

Во **второй главе** «Метафора в поэтических текстах и в обучении чтению на уроках английского языка в старших классах (на материале поэзии У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути)» анализируется поэтическое творчество и художественный стиль английских поэтов начала XIX в., выделяются виды и особенности метафоры в их творчестве, а также разрабатывается комплекс упражнений по изучению метафоры при чтении английской поэзии в старших классах.

В **Заключении** обобщены результаты проведенного теоретического и практического исследования, сформулированы основные выводы.

В **Приложении** представлены рабочие материалы проводимого исследования.

ГЛАВА I. Теоретические основания изучения метафоры: лингвистические особенности и дидактический потенциал

1.1. Метафора как языковое явление в поэзии

1.1.1. Лингвистические особенности поэзии

Поэзия – это одна из самых устойчивых и постоянно развивающихся областей национального художественного сознания. Поэзию можно назвать искусством художественного слова, которое возникло значительно раньше, чем проза. Изначально поэзия принимала вид фольклора, только с течением времени обособившись от него и оформившись в самостоятельный литературный стиль. Если проследить историю развития поэзии, можно отметить, что поэтические произведения были неотъемлемой формой античного художественного искусства, которые затем активно использовались во времена средневековья, возрождения и классицизма. Несмотря на длительную историю развития поэзии, и сегодня она не утрачивает своей актуальности.

Многие ученые делают попытки дать точную дефиницию понятию «поэзия».

Так, по мнению А.А. Потебни, поэзия – это «преобразование мысли посредством конкретного образа, выраженного в слове» [Потебня, 2017, с. 233].

И.В. Быдина рассматривает поэтический текст как специфическое речевое произведение, отражающее авторский замысел, благодаря которому формируется целостность текста, воздействующее на читателя в плане эстетики и обладающее прагматическим эффектом [Быдина, 2005, с. 46].

В дефиниции К.Э. Штайна, поэтический текст – это «сложное, управляемое множеством законов, сплетение всех элементов, феноменологически заданное существование языка, руководимое гармонической организацией, находящее конкретное выражение в понятиях склада, ткани, фактуры. Это многомерная система, структурно (относительно) закрытая и семантически открытая, имеющая форму наслоения,

характеризуется возможностью внутренней саморегуляции, реализует гармонические возможности в параметрах горизонтали, вертикали и «глубины» [Штайн, 1993, с. 22].

Поэзия осуществляет две основные задачи:

- 1) возводит сообщения о реальном жизненном опыте поэта в сферу искусства, т.е. превращает эмпирический факт в художественный факт;
- 2) воссоздает личные переживания поэта в лирической интонации.

Несмотря на то, что поэзия и проза – это две разновидности литературного творчества, они обнаруживают большие отличия друг от друга. Прежде всего, отметим формальные отличия поэзии от прозы, такие как рифму, ритм, строфу, слоговое деление.

Другой отличительной особенностью поэзии, по мнению Ю.В. Шатина, является ее предрасположенность к ограничению речевого пространства. Иначе говоря, по своему объему поэзия, как правило, ограничена, в то время как проза в объеме практически не ограничивается. Следовательно, если поэтическое произведение превышает средний размер, традиционно принятый в литературе, оно будет восприниматься читателем как подвид прозы, «как знак сдвига в сторону прозы, связанный с ожиданием повествовательного элемента» [Шатин, 1998, с. 46].

Слог в поэзии – это основная единица членения произведения. Основными характеристиками слога являются высота, долгота и сила. Соотношение данных характеристик слога называется стихотворным размером (или метром). Стихотворный размер – это форма стихотворного ритма, одинаковая на протяжении целого поэтического произведения или его части.

Существует четыре типа стихосложения:

- 1) силлабическое стихосложение;
- 2) тоническое стихосложение;
- 3) метрическое стихосложение;
- 4) силлабо-тоническое стихосложение.

Стихотворный размер в силлабическом стихосложении определяется числом слогов, например, восьмисложный стих. В тоническом стихосложении основной упор делается на число ударений в стихотворении, например, трехударный стих. В метрическом и силлабо-тоническом стихосложении разграничивают число стоп, например, четырехстопный дактиль.

Рассмотрим основные стихотворные размеры, применяющиеся в английской поэзии, исследуемой в данной работе.

Среди двухсложных размеров чаще всего встречаются ямб и хорей. Ямб – это двухсложная стихотворная стопа с ударением на втором слоге. Хорей – это двухсложная стихотворная стопа с ударением на первом слоге. Трехсложные стихотворные размеры интонационно более гибки и более приближены к разговорной речи. Среди них следует отметить дактиль, амфибрахий и анапест. Дактиль представляет собой трехсложную стихотворную стопу с ударением на первом слоге. В амфибрахии ударение на втором слоге. Анапест – трехсложная стихотворная стопа с ударением на последнем слоге. Из четырехсложных размеров следует отметить пеон, который отличается одним ударным слогом и тремя безударными слогами. Часто пеон называют частным случаем ямба и хорея.

По мнению И.В. Арнольд, поэзия отличается от прозы наличием звукописи. Под звукописью принято понимать «соответствие звукового состава фразы изображаемому, т.е. первой, или денотативной, части сообщения» [Арнольд, 2010, с. 147].

Ю.Н. Тынянов говорит о такой лингвистической особенности поэтического произведения, как «теснота и единство стихотворной строки» [Тынянов, 1993, с. 49]. Другими словами, каждая лексическая единица, используемая в поэтическом произведении, всегда зависит от контекста и определяется разными характеристиками всего произведения. Выбор лексики в поэзии зависит, прежде всего, от требований его формы. Так, в поэтическом произведении кратких слов значительно больше, чем в прозе, поскольку краткие слова легче вмещать в метрическую схему произведения. Аналогично,

более длинные слова, содержащие в себе четыре и более слогов, в поэзии практически не используются.

Несмотря на достаточно регламентированную форму коротких лексем, поэтические произведения обладают очень высокой степенью образной и стилистической концентрации, по сравнению с прозой. Следовательно, каждая отдельно взятая лексема, используемая в поэзии, отличается более высокой значимостью.

Следует особо отметить высокую эмоциональность поэзии. Если проза может быть выдержана в относительно нейтральном стиле, т.е. содержать большинство общеупотребительных нейтральных лексических единиц, то поэтическое произведение всегда направлено на отражение эмоциональности и экспрессивности. Поэтому значение лексики, используемой в поэзии, не всегда определяется ее основным содержанием.

Что касается образности поэтического произведения, она всегда отражает специфику художественного мышления. Лексический материал, используемый в поэзии, имеет особую многозначную и образную организацию, а контекст всегда имеет эстетическую направленность [Ротенберг, 1991, с. 160].

Исходя из вышеизложенного, обобщим основные композиционные и лингвистические особенности поэзии:

- 1) формальные показатели стихотворной формы: рифма, ритм, строфа, деление на слоги;
- 2) ограниченность речевого пространства;
- 3) слог как основная единица членения;
- 4) наличие стихотворного размера;
- 5) теснота и единство стихотворной строки;
- 6) доминирование кратких слов и отсутствие длинных лексем;
- 7) высокая степень образности и стилистической концентрации;
- 8) высокая эмоциональность и экспрессивность;
- 9) многозначность и контекстуальная зависимость лексических единиц.

1.1.2. Понятие и функции метафоры в поэзии

В современной лингвистике метафора, как правило, изучается как один из стилистических приемов, использующихся в текстах различных стилей, включая поэтические произведения. Стилистические приемы, или стилистические средства, являются специфической особенностью любого художественного произведения, как прозаического, так и поэтического. Однако термин «стилистические приемы» нельзя назвать до конца устоявшимся, поскольку наравне с ним в научной литературе используется ряд синонимичных терминов, таких как «изобразительно-выразительные средства», «выразительные средства», «экспрессивные средства» и т.д. Даже если вкладывать в данные понятия различные значения, проведение четкой грани между ними представляется маловероятным.

К примеру, И.Р. Гальперин использует термин «выразительные средства», определяя его как совокупность «морфологических, синтаксических и словообразовательных форм языка, которые служат для эмоционального или логического усиления речи» [Гальперин, 2012, с. 47].

Стилистический троп представляет собой «стилистический перенос названия, употребление слова в переносном (не прямом) его смысле в целях достижения большей художественной выразительности» [Ахманова, 2012, с. 481].

В различных работах по стилистике и лексикологии английского языка предлагается большое количество разнообразных стилистических тропов, таких как метафора, сравнение, гипербола, литота, олицетворение, метонимия, синекдоха, перифраз, эпитет, аллюзия, цитата, антитеза, градация, аллегория, ирония, гротеск, оксюморон и другие.

Метафора и ее роль в отражении объективной действительности является предметом изучения в лингвистике с давних времен. Употребление метафоры в текстах различных жанров, а также в повседневной речи, вызывает особый интерес. Кроме того, довольно часто метафора сопровождается использованием

эмоциональной или экспрессивной стилистической окраски слова, что также представляется немаловажным.

В прозе и поэзии метафора используются в различных своих проявлениях. Она позволяет писателям и поэтам выразить тонкие оттенки мысли и чувства, избежать штампов в художественной литературе.

Частота использования метафоры в различные периоды развития языка может быть неодинаковой. По мнению В.А. Масловой, в более древних текстах можно говорить практически о сплошной метафоризации языка. Этот факт подтверждается введением термина «эзопов язык» (т.е. иносказание, намеренно маскирующее мысль автора) в научный обиход. Однако и сегодня, в современном мире, метафоры создаются авторами различных текстов в большом количестве, причем метафоры возникают не только в художественной литературе, поэзии, но и в обыденной жизни [Маслова, 2010, с. 92].

Понятие «метафора» пришло в лингвистику из риторики, где под ним понимали средство изобразительной речи и эстетики. Понятие метафоры впервые было рассмотрено древнегреческим философом Аристотелем. Первое употребление термина «метафора» отмечается, согласно В.Н. Ярцевой, в работе Исократ «Evagorus», которая датируется 383 годом до н.э. Однако основу метафоры заложил Аристотель, который в «Поэтике» описывал метафору как способ переосмысления значения слова на основании сходства. Сформировавшийся в глубинах античной науки взгляд на метафору получил развитие в XX веке. Метафора воспринимается как неотъемлемая принадлежность языка, необходимая для коммуникативных, номинативных, познавательных целей [Большой энциклопедический словарь, 2000, с. 296].

Г.Г. Хазагеров утверждает, что метафора - это один из самых известных и самых изученных тропов. Первоначально термин «метафора» служил общим обозначением для всех тропов. В современных научных взглядах нашли продолжение две тенденции: метафора как парадоксальное сочетание слов и метафора как скрытое сравнение [Хазагеров, 2011, с. 268].

Сегодня в научной литературе нет единой дефиниции для феномена метафоры. Различные ученые трактуют данный стилистический троп по-разному. В настоящее время выделяется три основные концепции метафоры с точки зрения ее лингвистической природы:

1) метафора – это способ существования значения слова;

2) метафора – это явление синтаксической семантики;

3) метафора – это способ представления значения в коммуникативном акте [Рыков, 2003, с. 9].

Наиболее простая и узкая трактовка понятия «метафора» дается в труде О.С. Ахмановой: «Метафора – троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т.п.» [Ахманова, 2012, с. 231].

В дефиниции И.Р. Гальперина метафора рассматривается более широко. С его точки зрения, она представляет собой «отношение предметно-логического значения и значения контекстуального, основанное на сходстве признаков двух понятий» [Гальперин, 2012, с. 125].

С точки зрения А.А. Быковой, метафора – это «важнейший способ моделирования действительности, способ непрямого отражения мира в сознании человека, закрепленный в языковых структурах, характеризующихся семантической двуплановостью» [Быкова, 2011, с. 11].

В.В. Петров утверждает, что в основе метафоры лежит предположение, что «человеческие когнитивные структуры (восприятие, язык, мышление, память, действие) неразрывно связаны между собой в рамках одной общей задачи – осуществления процессов усвоения, переработки и трансформации знания, которые, собственно, и определяют сущность человеческого разума» [Петров, 1988, с. 41].

С точки зрения В.А. Масловой, зарождение метафоры тесно соотносится с концептуальной системой носителей языка, т.е. с их ценностями и идеалами, с оценкой реального мира. Следовательно, под метафорой, по В.А. Масловой,

необходимо понимать «модель выводного знания, модель выдвижения гипотез» [Маслова, 2010, с. 90].

Расширенное понимание термина «метафора» присутствует в исследовании Н.А. Красильниковой, которая включает в состав метафорических наименований не только собственно метафору в ее традиционном понимании, но также метонимические переносы, сравнения, синекдоху, фразеологизмы, созданные на основе метафоры. Данный исследователь приходит к мнению, что метафора – это «не только средство украшения речи, а основная ментальная операция, проявление аналоговых возможностей человеческого мышления» [Красильникова, 2005, с. 35].

Некоторые исследователи указывают на двуплановость метафоры. Например, Г.Н. Складаревская утверждает, что метафора является «вторичной косвенной номинацией при обязательном сохранении семантической двуплановости и образного элемента» [Складаревская, 1993, с. 12].

Двупланность метафоры подразумевает наличие в ее структуре двух основных элементов:

- 1) слова – параметра, которое указывает на основной субъект сравнения, и слова – аргумента (или микроконтекста), который указывает на вспомогательный субъект сравнения (например, в метафоре «зонтик укропа» слово «зонтик» является словом-параметром, а слово «укроп» – словом-аргументом).

- 2) аспекта сравнения, который задает область сходства субъектов метафоры, и общего признака основного и вспомогательного субъектов метафоры (например, в метафоре «зонтик укропа» аспектом сравнения является форма, а в качестве общего признака используется схожесть спиц у зонтика и цветков у укропа) [Козинец, 2011, с. 4].

Помимо двуплановости метафоры, можно выделить еще несколько ключевых характеристик данного стилистического приема. Во-первых, метафора является лучшим средством отражения основных культурных ценностей человека. Во-вторых, метафора – это своеобразная призма, сквозь

которую смотрит человек на окружающий его мир. В языке метафора проявляется не только в сочетании лексических средств, но и в архетипах, мифологемах и т.д. [Маслова, 2010, с. 91].

Метафора часто идентифицируется с понятием образного сравнения. Образное сравнение достаточно часто употребляется в поэзии. Оно помогает автору выделить отличительные черты в каком-либо объекте, а также сравнение выступает в качестве оценки происходящего. В энциклопедии «Русский язык» дано следующее определение сравнения: «стилистический прием, основанный на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления» [Караулов, 2008, с. 327].

Метафора обнаруживает большие сходства и с метонимией, согласно механизму их образования. Едиными для метафоры и метонимии являются их производность, связь между первичным и вторичным значением и перенос, т.е. семантическое движение, обнаруживаемое при формировании метафорического и метонимического значений [Балашова, 2014, с. 19].

Метафору можно связать с иронией, поскольку ирония также основана на сравнении двух объектов в имплицитном виде. Однако метафора, в отличие от иронии, связывает разные категории вещей и выполняет в основном функцию уподобления и аналогии, тогда как основными функциями иронии являются функции редукции и интеграции [Неретина, 2003, с. 9].

Метафора используются в различных стилях речи: в повседневной речи, научных или общественно-политических текстах, в художественной литературе. Однако особую роль метафора играет именно в поэзии, поскольку поэтическая речь по своей сути многозначна. Следовательно, метафорическое осмысление действительности в поэзии естественно. В поэзии метафора не сообщает информацию, как другие языковые средства, а вызывает определенные образы и представления у читателя.

В связи с этим известный исследователь метафоры Н.Д. Арутюнова утверждает, что метафора – это основное средство выражения и передачи смысла в поэзии. Причем смысловое пространство метафоры в поэзии всегда

многомерно. Метафора возникает тогда, когда «центр тяжести переносится на эмоциональное воздействие» [Арутюнова, 1990, с. 8].

Метафора, употребляемая в поэзии, не только формирует определенное представление о предмете, но и выражает авторскую оценку, вызывает определенные эмоции и придает экспрессивную окраску всему поэтическому тексту. А основной целью поэтического текста является возбуждение лирических эмоций посредством ассоциативно-образного мышления. Отсюда следует, что метафора в поэзии - это орудие мысли поэта.

Метафоричность любого поэтического произведения не вызывает сомнений. По мнению Н.Д. Арутюновой, тяготение поэзии к метафоре связано с тем, что поэт «отталкивается от обыденного взгляда на мир, он не мыслит в терминах широких классов» [Арутюнова, 1990, с. 17].

С точки зрения В.А. Масловой, одной из основных функций метафор в поэтическом тексте является развитие и дополнение художественного образа [Маслова, 2010, с. 93]. Как известно, в поэзии одна и та же реалия может иметь два значения: прямое и метафорическое. В связи с этим каждая поэтическая реалия получает двойственный характер, исходящий, с одной стороны, от прямого значения слова, с другой стороны, от метафорического осмысления данной реалии.

С точки зрения И.В. Полозовой, одной из главенствующих функций метафоры в поэзии является украшение речи поэта, причем данная функция метафоры наблюдалась еще в древние времена. Так, еще древний афинский оратор Исократ рассуждал о метафоре как о средстве украшения речи поэтов, наряду с неологизмами и словами иностранного происхождения [Полозова, 2003, с. 19].

Другой функцией метафоры в поэзии является эмоциональная функция. Как отмечает Б.В. Томашевский, для возникновения образного представления о предмете действительности необходимо метафорическое употребление слова, которое разрушает его логическое содержание и тем самым пробуждает эмоциональные ассоциации читателей [Томашевский, 2001, с. 35-36].

Помимо собственно эмоционального компонента, метафора содержит особые значения, которые порождают особый, авторский смысл. Другими словами, эмоциональная метафора имеет возможность не только отражать объективную картину мира, но и выражать особые индивидуально-авторские смыслы текста. Следовательно, метафора для читателя поэтического произведения – это «текстовый элемент, которые позволяет войти в структуру авторского смысла» [Пищальникова, 2006, с. 161].

Другой важной функцией метафоры в поэзии является воздействующая функция. Метафора является инструментом речевого воздействия на читателя. Она помогает уточнить образ, ввести читателя в поэтическую картину мира автора, сделать так, чтобы один образ ассоциативно вызывал другой [Попова, Курочкина, 2015, с. 52].

Особо следует отметить креативную функцию метафоры, которую выделяет В.А. Маслова [Маслова, 2010, с. 91]. В любом художественном тексте, включая поэтические произведения, метафора реализует креативно-образные потенции.

Креативная функция метафоры в поэзии проявляется, прежде всего, в необычном словоупотреблении. С точки зрения Т.Г. Поповой, посредством необычного словоупотребления в поэтическом тексте, а также в особом способе художественного мирооформления, метафора отражает индивидуально-творческие особенности поэта [Попова, Курочкина, 2015, с. 45].

Необходимо отметить, что метафора играет большую роль при создании поэтического звучания произведения. Как известно, в поэзии важен не столько смысл слов, сколько их фонетическое оформление. В связи с этим в процессе метафоризации зачастую используются только языковые ресурсы. Доходит до того, что в поэтических произведениях могут присутствовать любые сочетания знаков, порой даже не имеющих смысла и даже не подразумевающих его. Как отмечает В.Н. Сыров, в некоторых случаях важно не то, что сказал поэт, а то, как он выразил свое мировоззрение [Сыров, 2007, с. 87].

В связи с данной особенностью метафоры, поэтические произведения зачастую получают множество интерпретаций, множество пониманий читателями и исследователями. Метафора в данном случае может быть направлена на то, чтобы поразить воображение читателя.

Таким образом, метафора выполняет различные функции в поэзии. Причем в отдельных случаях метафора не ограничена в выполнении одной функции, а, напротив, может выполнять сразу несколько функций в поэтическом произведении. Отдельные виды метафоры могут влиять на отражаемую функцию, в связи с чем рассмотрим существующие сегодня классификации метафоры.

1.1.3. Классификация метафоры

В научной литературе приводится большое количество разнообразных классификаций метафоры. Чаще всего метафора рассматривается на материале художественного текста (как прозы, так и поэзии), поскольку именно он отличается большой образностью, выразительностью и эстетическими характеристиками, которые требуют введения различных стилистических средств, включая метафору.

Одной из основных классификаций метафоры в художественном тексте является разделение по степени образности на два вида:

- 1) языковую метафору;
- 2) художественную метафору [Скляревская, 1993].

Впервые данная классификация метафоры была предложена Ш. Балли, который показал всеобщую метафоричность языка.

Языковая метафора уже не осознается носителями языка как средство стилистической образности в связи с ее «застывшим» характером. Примеры такой метафоры могут быть зарегистрированы в словарях.

Художественная метафора отличается яркой экспрессией и эмоциональностью, предполагает взаимодействие двух объектов, при котором наименование или определенные черты одного прямо или косвенно присваиваются другому. Причем эти объекты могут быть либо названы напрямую, либо не названы вообще. Зачастую бывает невозможно определить, с чем конкретно сравниваются слова, можно лишь обнаружить общее родовое понятие [Цинковская, 2010, с. 155].

Данная классификация метафоры в несколько видоизмененном виде присутствует и в научном труде М.Н. Кожиной. С точки зрения этого исследователя, следует выделять три вида метафоры:

- 1) метафора общезыкового содержания (стертая или окаменелая метафора), т.е. метафора, которая в современном языке уже не является средством словесной образности;
- 2) метафора, сохраняющая «свежесть» и не утратившая новизны;
- 3) собственно поэтическая метафора, которая отличается индивидуальным характером [Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008].

В научном исследовании зарубежного лингвиста П. Ньюмарка приводится более обширная классификация метафоры по семантическому принципу:

- 1) стертая метафора (dead metaphor);
- 2) метафора-клише (cliché);
- 3) общая метафора (stock metaphor);
- 4) адаптированная метафора (adapted metaphor);
- 5) недавняя метафора (recent metaphor);
- 6) авторская метафора (original metaphor) [Newmark, 2008]

В.П. Москвин классифицирует метафору в зависимости от степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъекта, подразделяя ее на внутреннюю и внешнюю [Москвин, 2012]. Под внутренней метафорой понимается перенос свойств одного предмета на другой, когда эти два предмета относятся к предметам одного семантического класса. Внешняя метафора,

наоборот, связывает единицы разных семантических классов (например, человека и природу).

В зависимости от семантических характеристик сравниваемых объектов Ю.В. Цинковская [Цинковская, 2010] предлагает выделять три вида метафоры:

- 1) витальную;
- 2) мортальную;
- 3) интертекстуальную.

В витальных метафорах доминирует семантика жизни, т.е. объект оценивается как живой. В мортальной - наоборот, основным семантическим признаком является неживой объект (либо неодушевленный). Интертекстуальная метафора имеет место в таких случаях, когда метафорический образ представляет собой взаимодействие двух текстов, или художественного текста и другого произведения искусства (например, кинофильм, живопись и т.д.).

Существуют и другие классификации метафор. Например, Н.Д. Арутюнова [Арутюнова, Журинская, 1990] представляет еще одну классификацию, в которой выделяет два типа метафоры, рассматриваемых относительно времени и пространства:

- 1) онтологическую;
- 2) ориентированную.

Онтологическая метафора позволяет видеть события, действия, эмоции, идеи и т.п. как некую субстанцию. Ориентированные или ориентационные метафоры имеют такое название, поскольку большинство подобных понятий связано с пространственной ориентацией, с противопоставлениями типа «вверх – низ», «внутри – снаружи», «передняя – задняя сторона» и т.п.

Также приведем структурную классификацию метафоры. С точки зрения П. Ньюмарка, можно выделять следующие виды метафоры: простая метафора (состоящая из одной лексической единицы); развернутая метафора (представленная словосочетанием, фразой, фрагментом текста или целым текстом) [Newmark, 2008].

Таким образом, для проведения исследования особенностей и функций метафоры в английской поэзии начала XIX в., а также ее исследования в дидактическом аспекте, мы будем использовать две основные классификации метафоры: классификацию по степени образности, выделяющую языковую и художественную метафору, и классификацию по степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъектов, в которой приводятся два вида метафоры: внутренняя и внешняя.

1.2. Метафора как дидактический материал на уроке иностранного языка

1.2.1. Технология обучения чтению на уроке иностранного языка в старших классах

Использование объекта данного исследования как дидактического материала на уроке иностранного языка возможно в рамках обучения чтению. В связи с этим рассмотрим основные особенности данного речевого навыка и технологию его обучения в старших классах.

С точки зрения большинства педагогов, чтение как опосредованная форма общения является одним из самых необходимых умений для каждого человека. Навыки чтения на иностранном языке позволяют человеку читать художественную литературу и публицистику на иностранном языке, понимать людей, живущих в стране изучаемого языка, и т.д. В связи с этим чтение выступает в образовательном процессе в качестве целевой доминанты, поскольку как сам процесс чтения с привлечением анализа, синтеза, умозаключений, так и результат чтения как коммуникативно-общественная деятельность человека имеет большое значение в жизни каждого индивида.

Согласно Т.В. Ивановой и И.А. Суховой, чтение - это рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [Иванова, Сухова, 2008, с. 61].

Чтение как речевая деятельность представляет собой, с точки зрения Н.Д. Гальсковой, «сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания» [Гальскова, Гез, 2013, с. 224].

И.Л. Колесникова рассматривает чтение как «рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста» [Колесникова, Долгина, 2001, с. 95]. Иначе говоря, с точки зрения этой дефиниции чтение является доминирующим навыком для дальнейшего развития других навыков: навыков письма, говорения, аудирования.

Схожей точки зрения придерживается и Л.Г. Беликова, которая утверждает, что чтение является «самостоятельным видом речевой деятельности, который используется как средство обучения смежным речевым и языковым навыкам» [Беликова, 2010, с. 37].

М.В. Пласкина утверждает, что чтение тесно связано с письмом и является «самостоятельным видом речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения» [Пласкина, 2014, с. 133].

С.А. Ламзин не согласен с данной точкой зрения и считает, что чтение стоит в одном ряду с аудированием и является рецептивным видом деятельности, в отличие от говорения и письма, которые он называет репродуктивными навыками. Однако с другой стороны этот исследователь утверждает, что чтение нельзя вообще относить к категории деятельности, поскольку процесс чтения «заключается не в формировании и формулировании собственной мысли, а в воссоздании, воспроизведении и формулировании заданного извне смыслового содержания, т.е. решение мыслительной задачи вербальными средствами для себя» [Ламзин, 2011, с. 20].

Но его точку зрения не поддерживают другие исследователи. К примеру, Т.С. Ильина считает, что чтение выступает в виде одного из главных видов речевой деятельности [Ильина, 2014, с. 715].

Следует отметить, что в настоящее время в чтении как в образовательном навыке не видят большой ценности в процессе обучения иностранному языку. Так, с точки зрения Е.В. Мелеховой, сегодня наибольшую роль в образовательном процессе играет устное общение. Приоритет устного общения обосновывается тем, что главной целью обучения иностранному языку сегодня признается обучение людей коммуникации на иностранном языке для достижения ими необходимого уровня владения иностранным языком. Кроме того, быстрое распространение различных аудио-визуальных средств, компьютерного обучения иностранным языкам постепенно вытесняет чтение как речевую деятельность. И это неудивительно, поскольку современные учащиеся предпочитают прослушивать аудиозаписи, просматривать видеоресурсы, изучать мультимедийные уроки, вместо того чтобы читать на иностранном языке. В связи с этим можно утверждать, что чтение намного сдало свои позиции в рамках урока иностранного языка [Иванова, Сухова, 2008, с. 82].

Приведем также мнение исследователя М.З. Тункель, который утверждает, что современные педагоги не в полной мере используют возможности чтения как вида речевой деятельности, поскольку в общеобразовательных учреждениях чаще можно наблюдать «механическое чтение» - чтение без общения в рамках прочитанного текста, без коммуникативных методик, без исправления ошибок и т.д. Как и другие исследователи, М.З. Тункель уверяет, что такое положение дел связано с выдвиганием устной речи на первый план в процессе изучения иностранного языка [Тункель, 2011, с. 10].

В связи с вышеизложенным, исследование роли чтения в процессе изучения иностранного языка является необходимым на сегодняшний день, поскольку, несмотря на доминирующее положение устной речи, чтение выполняет ряд особых задач.

Основной целью чтения является извлечение и осмысление информации, которая содержится в печатном тексте, в результате чего возникает понимание

текста. Отсюда следует, что в чтении как в коммуникативном процессе можно выделить два плана выражения: содержательный план, согласно которому результатом чтения является понимание прочитанного, и процессуальный план, т.е. сам процесс чтения [Солонцова, 2009, с. 204].

Согласно определенной выше цели чтения, можно выделить ряд задач чтения, среди которых Е.И. Пассов отмечает:

- увеличение оперативной единицы восприятия текста;
- обучение восприятию текста с однократного прочтения;
- обучение воспринимать и узнавать новые сочетания известных единиц;
- развитие скорости чтения про себя, структурной и содержательной антиципации;
- развитие умения догадываться о значении неизвестных единиц по контексту;
- навык мгновенного соотношения формы воспринимаемого с его значением;
- развитие умения разбираться в логико-смысловых связях текстов разного характера;
- развитие умения игнорировать неизвестное, если оно не мешает общему пониманию текста [Пассов, 1975, с. 503].

Согласно Т.С. Ильиной, основная задача чтения заключается в том, чтобы закрепить умение учащихся выявлять необходимую информацию из прочитанного текста, а также привить им любовь к чтению литературы на иностранных языках [Ильина, 2014, с. 715].

Чтение – это одновременно цель и средство обучения иностранному языку. Как цель обучения, чтение позволяет извлекать информацию из текста. Как средство обучения, чтение можно использовать для оптимизации процесса усвоения языкового и речевого материала, для применения коммуникативно-ориентированных заданий на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма, говорения, поскольку все это основывается на умении читать, для

использования упражнения на формирование и выработку различных языковых и речевых навыков и умений, что происходит также с опорой на текст.

Другой задачей чтения как вида речевой деятельности является помощь учащимся в постижении культурных достижений, в ознакомлении с жизнью другого народа, в обогащении вокабуляра учащихся и развитии грамматических навыков [Ильина, 2014, с. 715].

В основе навыка чтения на иностранном языке лежат грамматические, лексические и перцептивные навыки. Причем если эти навыки не сформированы у учащихся, в этом случае отказ от чтения сказывается отрицательно на формировании всех речевых умений. И наоборот, если навыки чтения сформированы, можно говорить об автоматизированности, гибкости, устойчивости учащихся [Мелехова, 2013, с. 83].

Под навыками, лежащими в основе любого речевого умения, понимаются действия, воспроизводимые учащимися автоматически, т.е. без напоминания о них. В связи с этим основным вырабатываемым навыком чтения является возможность извлечения из текста необходимой информации, использование информации для достижения определенной цели, что называют техникой чтения. Т.В. Иванова отмечает, что техника чтения – это результат чтения как речевой деятельности [Иванова, Сухова, 2011, с. 58].

Существует множество видов чтения, каждый из которых необходимо развивать на уроке иностранного языка. Более того, разные виды чтения можно использовать при отработке англоязычной метафоры и ее использования учащимися в речи. Под видом чтения понимается последовательность операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся сочетанием приемов смысловой и перцептивной обработки материала [Фоломкина, 2005, с. 30].

Так как чтение - это многогранное и проблематичное понятие, классификация его видов также не является единой. Исследователи данного вопроса приводят большое количество классификаций форм и видов чтения.

Т.В. Иванова и И.А. Сухова выделяют внутреннее чтение (т.е. чтение про себя) и внешнее чтение (т.е. чтение вслух) [Иванова, Сухова, 2008, с. 59]. Навыки внутреннего чтения необходимы для извлечения необходимой информации. Это монологический вид чтения, в отличие от внешнего чтения, основной целью которого является передача информации другому человеку. Т.е. внешнее чтение диалогично. Несмотря на то, что на старшем этапе изучения иностранного языка ведущую роль играет внутреннее чтение, внешним чтением не стоит пренебрегать, особенно при чтении английской поэзии.

Многие исследователи выделяют классификации форм чтения в зависимости от его цели. С точки зрения Т.С. Ильиной, в этой классификации следует выделять три формы чтения:

- 1) просмотрное чтение, целью которого является поиск в тексте нужной информации;
- 2) ознакомительное чтение, основная цель которого – получение общего представления о тексте;
- 3) изучающее чтение, целью которого является разбор отдельных деталей текста [Ильина, 2014, с. 715].

В классификации С.К. Фоломкиной присутствует четыре формы чтения по его цели:

- 1) изучающее;
- 2) ознакомительное;
- 3) просмотрное;
- 4) поисковое [Фоломкина, 2005, с. 46].

Как и в классификации Т.С. Ильиной, просмотрное чтение представляет собой выборочное чтение с целью ознакомления с текстом; ознакомительное чтение используется для извлечения основной информации о тексте; цель изучающего чтения – более точное и четкое понимание текста; поисковой чтение используется для поиска в тексте конкретной информации, даже без понимания всего текста.

При обучении метафоре необходимо использовать разные формы чтения с целью сделать процесс формирования навыка распознавания метафоры в тексте более эффективным.

В зависимости от психологических особенностей восприятия текста выделяют переводное и бепереводное чтение. Переводное чтение используется тогда, когда для понимания текста необходим его перевод. Бепереводное чтение применяется в тех случаях, когда содержание текста и его речевые структуры понятны учащимся, и в процессе чтения не возникает трудностей с пониманием [Пласкина, 2014, с. 134].

С нашей точки зрения, поэзия должна подвергаться только переводному чтению, особенно рассматриваемые в данной работе поэтические произведения английских поэтов озерной школы.

По психологическим особенностям восприятия текста выделяют также синтетическое и аналитическое чтение. Синтетическое чтение используется при чтении простых текстов, которые не требуют особого анализа. Аналитическая форма чтения применяется при чтении более сложных текстов, которые требуют анализа и перевода.

В зависимости от условий выполнения задания выделяют подготовленное и неподготовленное чтение. Эта классификация основывается на готовности учащихся к тексту согласно его сложности и степени содержания неизвестных лексических единиц и грамматических структур. Чтение поэзии может быть как подготовленным, так и неподготовленным. Это зависит, прежде всего, от степени сложности поэтического произведения для школьников.

Существует классификация по степени прочитываемого материала (или по степени понимания текста), согласно которой выделяется экстенсивное и интенсивное чтение. Интенсивное чтение – это форма чтения с глубоким проникновением в содержание текста, тогда как экстенсивное чтение – это беглое, поверхностное чтение текста [Пласкина, 2014, с. 134].

Продуктом чтения как рецептивного вида деятельности является текст. В процессе чтения учащиеся осмысливают и оценивают информацию, предложенную в тексте.

Текст является дидактической единицей и обладает следующими характеристиками, важными для отбора материала для урока иностранного языка:

- 1) текст отражает ценности и реалии другой культуры, предоставляет материал для формирования социокультурной компетенции;
- 2) текст является носителем информации;
- 3) текст является стимулом для использования говорения на уроке иностранного языка с целью выразить собственную точку зрения по определенному вопросу;
- 4) текст позволяет развиваться групповой работе, проектной методике, учебным стратегиям;
- 5) будучи языковым коммуникативным образцом, текст является репродуктивным в связи с возможностью по-разному его воспринимать и воспроизводить;
- 6) являясь носителем аутентичности, текст отражает мышление другого человека, дает новые образы и темы для размышления;
- 7) текст может использоваться на уроке иностранного языка в различных видах, поскольку отличается многожанровостью;
- 8) текст позволяет развивать различные навыки (лексические, фонетические, грамматические, орфографические);
- 9) текст является базой для повышения мотивации в связи с его тематической направленностью, многожанровостью и увлекательностью [Мелехова, 2013, с. 84].

Таким образом, чтение – это один из основных рецептивных видов деятельности, открывающий широкие возможности для изучения метафоры в англоязычной поэзии на уроке иностранного языка. Выбор текстов для чтения, а также другие особенности данного навыка необходимо развивать в

соответствии с особенностями возрастной группы школьников. Поскольку данное исследование направлено на обучение интерпретации и правильному пониманию метафоры старшеклассниками, рассмотрим их основные возрастные особенности, учёт которых, несомненно, способствует более эффективному освоению нового материала.

1.2.2. Возрастные особенности учащихся старших классов и их учёт при обучении чтению

Прежде всего, рассмотрим физиологические характеристики старших школьников. Учащиеся старших классов характеризуются физической и половой зрелостью. Следовательно, рост тела у них постепенно замедляется, конечности и туловище развиты пропорционально, не как у подростков, увеличивается мышечная масса. В связи с этим можно говорить о повышении работоспособности старшеклассников и их способности углублять свои знания в области иностранного языка (в частности, изучать иностранную поэзию и использование в ней стилистического средства метафоры). Нервная система старшеклассников становится более развитой. Благодаря этому, старшеклассники могут быстрее приспосабливаться к переменам в жизни. Развитие центральной нервной системы влияет на формирование процессов мышления старших школьников и их собственного «Я».

Некоторые физиологические особенности старшеклассников напрямую связаны с возможностью изучать чтение на иностранном языке. Как отмечает Н.Д. Гальскова, в каждом возрасте у ребенка наблюдаются определенные скачки глаз при чтении, которые можно разделить на два типа:

- 1) поисковые, установочные и корректирующие движения;
- 2) движения, участвующие в построении образа и опознавании воспринимаемого объекта [Гальскова, Гез, 2013, с. 224].

В связи с этой физиологической характеристикой движения глаз школьника выделяют их особенности при изучении чтения. Так, у младших

школьников, только знакомящихся с процессом чтения, глаза движутся не только вперед, но и делают регрессивные, т.е. обратные, движения, что говорит о слабой технике чтения и плохой концентрации внимания. К старшему школьному возрасту эта физиологическая особенность постепенно исчезает, следовательно, объемы чтения на этом этапе обучения могут быть значительно выше.

Н.А. Паскалова провела исследование психологических особенностей учащихся старших классов и выяснила, что старшеклассники характеризуются повышенной возбудимостью, однако они уже умеют осмысливать и регулировать свое поведение. Повышенная возбудимость говорит о высокой эмоциональности, которая проявляется в резкой смене настроения детей. Черты их характера могут сочетать в себе совершенно противоположные тенденции: чрезмерная развязность старшеклассника может сочетаться с застенчивостью, а излишняя общительность – с уединенностью [Паскалова, 2011, с. 279].

Исходя из данной психологической характеристики, обучение метафоре при чтении английской поэзии должно учитывать индивидуальные характеристики каждого старшеклассника, учитывать их психологический настрой, вовлекать застенчивых учащихся в процесс углубленного изучения метафоры в процессе чтения наравне с общительными, активными школьниками.

В плане умственного развития, старший школьник продолжает укрепление и совершенствование процессов развития интеллекта, который начинается у детей в подростковом возрасте. Согласно исследованию Л.И. Божович, процессы мышления старшеклассника становятся более личностными, эмоциональными, приобретают окраску самоопределения школьника, его стремления вырабатывать собственное мировоззрение [Божович, 2008, с. 375].

Учащиеся старших классов инициативны и оригинальны. По мнению Н.А. Паскаловой, учащиеся старших классов стремятся найти новые ассоциативные и новаторские решения различных задач. К учебе

старшеклассники относятся ответственно. Свои намерения и личностные нормы поведения старшеклассники стараются предварительно обдумывать [Паскалова, 2011, с. 280].

Л.А. Энеева провела исследование нравственного воспитания старших школьников и выяснила, что в этом возрасте ученики начинают интересоваться проблемами философии, нравственности и духовности. Темпы их духовно-нравственного развития можно назвать ускоренными [Энеева, 2006, с. 76]. Совместно с формированием нравственности и религиозности, старшеклассники развивают свое мировоззрение, начинают осознавать свои социальные роли и жизненные планы. Данная особенность старшего школьного возраста указывает на возможность использовать поэзию в качестве аутентичного материала для чтения.

Как утверждает А.С. Белкин, учащиеся старших классов хотят быть независимыми в своих моральных суждениях, в своей политической принадлежности, в своих поступках и жизненных ситуациях. При этом они требуют уважения своей точки зрения и утверждения их позиций [Белкин, 1992, с. 59]. Данная психологическая особенность старшеклассников позволяет разработать комплекс упражнений на изучение метафоры при чтении английской поэзии с большим уклоном на самостоятельную работу старшеклассников.

Возрастные особенности учащихся старших классов влияют на степень индивидуализации коммуникации, на тематику текстов и направление диалогов. На занятии английским языком старшеклассники отличаются активным мышлением, интересом к различным познавательным и мыслительным задачам, к логическим способам систематизации и обобщения и т.д. Так усвоение иноязычной лексики, формирование и расширение потенциального словаря учащихся наиболее успешно происходит в том случае, когда у них вырабатываются обобщенные способы ориентировки в смысловой структуре слова. Это открывает возможность самостоятельно догадываться о значении неизвестных слов на основе анализа их формы и контекстных связей с

другими словами. Подобным образом при повторении грамматики иностранного языка в старших классах у школьников появляется необходимость и возможность сопоставлять грамматические явления друг с другом, уточнять сферу употребления и систематизировать их на парадигматической (глагольные формы, система спряжения, склонения) и функциональной основе, объединяя ранее изученные грамматические элементы в систему, в которой одна функция реализуется несколькими грамматическими формами, а одна форма может выполнять несколько функций. Формирование такой обобщенной системы является естественным итогом изучения иностранного языка в школе и важной предпосылкой для успешного овладения чтением [Коблева, 2006, с. 181]

Иначе говоря, школьники, учащиеся в старших классах, фокусируются на сущности явлений, на их системе, а не на отдельных моментах. Таким образом, при уроке чтения необходимо учитывать эти особенности старшеклассников и соответствующим образом подбирать продуктивные задания. Например, простым зазубриванием лексики и метафор старшеклассников привлечь довольно сложно, а, например, при помощи инновационных методов обучения английскому языку или игрового обучения учащиеся с удовольствием изучат новую тему с различных ракурсов.

В.В. Андреевская по результатам проведенного ею исследования утверждает, что для изучения новой лексики английского языка (включая метафорические переносы в лексике) старшеклассникам должны быть предложены способы обобщения информации и внимание к смысловой структуре слова [Андреевская, 1987, с. 4]. Следовательно, учащиеся старших классов предпочитают метафору изучать при помощи анализа ее формы и логической связи с другими лексическими единицами.

Что касается чтения на иностранном языке в старших классах, то оно, как правило, вызывает интерес главным образом как источник информации, Возрастной потребности старшеклассников в выработке обобщенных приемов умственной деятельности отвечают всем тем формам работы, которые

предполагают установление логических связей между элементами и частями текста, их иерархии и причинно-следственных зависимостей, выделения главного.

Исходя из возрастных характеристик учащихся на старшем этапе обучения, Л.Г. Беликова утверждает, что некоторые виды чтения в 9-11 классах уже практически не используются. Например, чтение вслух в начальных классах занимает 90%, в то время как в старших классах постепенно снижается до 10%. Однако этот исследователь настаивает на важности использования чтения вслух даже на старшей ступени обучения [Беликова, 2010, с. 37].

Аргументация использования внешнего чтения, особенно при чтении поэзии, должна быть сформулирована таким образом, чтобы учащиеся понимали, что без прочтения вслух тех или иных абзацев из текста они не смогут правильно ответить на поставленный вопрос.

Особое внимание следует обращать на отбор текстов для чтения. Как известно, на уроке иностранного языка могут применяться и аутентичные материалы, и адаптированные тексты, и тексты с составленными лексико-грамматическими заданиями и вопросами. Однако при отборе текстов для чтения необходимо придерживаться особых критериев, среди которых Л.Г. Беликова выделяет:

- 1) Объем текстов. Короткие тексты должны быть информативны. Слишком длинные тексты достаточно утомительны для чтения, при этом объем текстов зачастую напрямую влияет на желание старшеклассников дочитать их до конца.
- 2) Тематика текстов. Прежде всего, тексты должны соотноситься с требованиями учебных программ. Помимо этого, они должны соотноситься с реальными интересами учащихся и учитывать их возрастные интересы.
- 3) Проблематика текстов. Тема, затронутая в тексте, должна способствовать не просто получению информации, а ее реальному усвоению

и служить опорой для создания собственных высказываний учащихся, интегрирую полученные знания [Беликова, 2010, с. 42-43].

В данном исследовании предлагается чтение аутентичных материалов – поэтических произведений известнейших английских поэтов. Поэтому рассмотрим основные требования к аутентичным материалам:

- 1) жанр и жанровые особенности произведения;
- 2) стилистические особенности идиостиля писателя / поэта;
- 3) методы развития критического мышления;
- 4) умение формировать свои мысли учащимися;
- 5) форма выражения мыслей (правильное использование языковых средств для достижения коммуникативной цели) [Ткачева, 2009, с. 252].

Множество условий для отбора текста для чтения выделяется исследователями Е.В. Носович и Р.П. Мильруд [Носович, Мильруд, 1999]:

- аутентичность текста, отличающегося информативностью, т.е. наличием элементов в тексте, которые несут определенную информацию;
- культурологическая аутентичность материалов, которые позволяют познакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка;
- ситуативная аутентичность, которая проявляется в естественности описываемой ситуации и вызывает, соответственно, определенную эмоциональную реакцию учащихся;
- лексико-фразеологическую аутентичность посредством содержания в тексте для чтения лексико-фразеологических средств изучаемого языка;
- грамматическая аутентичность, проявляющаяся в использовании в тексте определенных грамматических структур изучаемого языка;

- реактивная аутентичность, подразумевающая эмоциональный и речевой отклик от учащихся (что достигается в тексте посредством восклицаний, эмоционально-оценочной лексики, выразительных средств).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что возрастные особенности учащихся накладывают свой отпечаток на технологию обучения чтению английской поэзии и на изучение метафоры как одного из ярких стилистических средств поэтических произведений.

ГЛАВА II . Метафора в поэтических текстах и в обучении чтению на уроках английского языка в старших классах (на материале поэзии У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути)

2.1. Поэтическое творчество и художественный стиль английских поэтов начала XIX в.

Для проведения исследования особенностей метафоры в английской поэзии, которые будут учтены при разработке цикла уроков по изучению метафоры, выбраны стихотворения и поэмы поэтов, творивших в начале XIX в.: У. Вордсворта (1770-1850 гг.), С.Т. Кольриджа (1772-1834 гг.) и Р. Саути (1774-1843 гг.).

У. Вордсворт, С.Т. Кольридж и Р. Саути – это представители раннего романтизма, которые возродили интерес к народной поэзии, отражающей старину, деревенскую жизнь. В некоторых произведениях романтиков прослеживались также революционные настроения.

Анализируемые поэты принадлежат к так называемой «Озерной школе». По мнению Ю.В. Лысенко, поэты «Озерной школы» (или поэты-лейкисты) большое внимание уделяли описанию природы, внутреннего мира и переживаний человека. В их поэзии прослеживается большая роль воображения и интуиции в постижении сути вещей [Лысенко, 2014, с. 142].

Следует отметить, что сами указанные поэты никогда не называли себя «романтиками» и не причисляли себя ни к одной из литературных школ. Более того, Е.В. Кобелева отмечает, что термин «романтическая поэзия» был введен в научный обиход значительно позже того времени, когда творили У. Вордсворт, С.Т. Кольридж и Р. Саути [Кобелева, 2010, с. 68].

Следовательно, объединение данных поэтов в одну группу является условным. Однако особенности творчества поэтов, их огромный вклад в развитие английской поэзии позволяет анализировать их поэтические произведения в совокупности.

Английская лирическая поэзия поэтов «Озерной школы» создала в литературном течении Англии большие новации в воссоздании художественной реальности. К примеру, раньше английская поэзия была более радикально в аспекте ее формы. Лирические произведения У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути отличались большой живописностью, были наполнены особой меланхолией в связи с тем, что поэзия данного периода была тесно связана с предромантическим периодом в английской литературе [Федотова, 2008, С. 153].

Творчество У. Вордсворта составляет целую эпоху в истории английской литературы. Он осуществил одну из наиболее значимых реформ поэтического языка, заложив основы философско-эстетических принципов новой поэзии. У. Вордсворт в своих поэтических творениях постарался снизить напыщенный и пафосный язык поэзии классицизма до уровня разговорного языка, поскольку, как он говорил, язык поэзии не должен отличаться от языка прозы [История западноевропейской литературы, 2004, с. 51].

С.Т. Кольридж вошел в историю английской литературы как один из гениальных поэтов эпохи романтизма. Он оказал большое влияние на творчество современников своими открытиями, касающихся собственно поэтических, а также эстетических и философских вопросов. Многогранное творчество С.Т. Кольриджа обусловлено его стремлением создать определенную систему, которая смогла бы объединить поэзию и философию, религию и науку, политику и мораль [История западноевропейской литературы, 2004, с. 71].

Художественный стиль Р. Саути, также оказавший большое влияние на историю английской литературы, отличался ортодоксальным политическим консерватизмом, за что его зачастую критиковали. Р. Саути получил высокое звание поэта-лауреата за его неустанное служение идеям поэтического творчества, за выдержанность политических воззрений в его поэтических произведениях, а также за неизменность нравственных устоев. Творчество Р. Саути неоднозначно оценивалось английскими учеными. Однако не вызывало

сомнение тот факт, что английская литература не может быть полностью воспринята без «комического и драматического гротеска» Роберта Саути [Жаткин, Круглова, 2013, с. 109].

Таким образом, главной чертой, объединяющей трех поэтов У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути, является новаторство в поэтическом творчестве, лирическая тема, живописные описания и авторские переживания, создаваемые при помощи метафорических переносов.

2.2. Виды и особенности метафоры в поэтическом творчестве поэтов начала XIX в.

Поэтические произведения У. Вордсворта (“Daffodils”, “There is a little unpretending rill”, “Composed on the banks of a rocky stream”, “On The Death Of His Majesty (George The Third)”), С.Т. Кольриджа (“Work without hope”, “Youth and age”, “The garden of Boccaccio”, “Constancy to an Ideal Object”, “Monody on the Death of Chatterton”) и Р. Саути (“The cataract of Lodore”, “Inchcape rock”, “The Rose”, “Ariste”, “Go, Valentine”) насыщены метафорическими высказываниями различных видов. В стихотворениях и поэмах анализируемых поэтов обнаружено 79 примеров метафоры, функции и особенности которых в данной работе исследуются на основе **двух классификаций**:

- 1) классификации по степени образности [Скляревская, 1993];
- 2) классификации по степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъектов [Москвин, 2012].

Согласно **классификации метафоры по степени образности**, в творчестве поэтов начала XIX в. выделяются как языковые, так и художественные метафоры.

Языковая метафора представляет собой готовый элемент лексики. Иначе говоря, такую метафору не нужно создавать каждый раз, поскольку она уже существует в языке и зафиксирована в лексикографических источниках.

Согласно количественному подсчету, языковая метафора в произведениях поэтов начала XIX в. используется редко – в 17 случаях, что составляет 21,5% от общего количества проанализированных примеров метафоры. Например:

*For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon that inward eye
Which is the bliss of solitude* (W. Wordsworth “Daffodils”).

В приведенном отрывке из стихотворения «Daffodils» У. Вордсворт использует метафору «vacant mood», которая стала общеупотребительной метафорой и вошла в лексикографические источники с указанием на ее автора. Так, в универсальном англо-русском словаре «Академик» [Универсальный англо-русский словарь, 2016] и в электронном словаре «Мультитран» [Мультитран, 2017] дается описательное значение данной метафоры: ‘бодрое, приподнятое состояние духа, хорошее настроение’. Значение метафоры исходит из переосмысленного значения прилагательного «vacant» - ‘незанятый, свободный, бездеятельный’ [Мюллер, 2017] в сочетании с существительным «mood» (настроение). Посредством метафорического выражения У. Вордсворт описывает собственное состояние духа, свое настроение. Следовательно, данная метафора в этом контексте выполняет эмоциональную функцию, т.е. призвана передать читателю авторские эмоции и чувства.

DOGMATIC Teachers, of the snow-white fur!

Ye wrangling Schoolmen, of the scarlet hood! (W. Wordsworth «Composed on the banks of a rocky stream»).

В приведенном примере привлекает внимание метафора «snow-white fur», посредством которой У. Вордсворт создает особый художественный образ, дополняя его цветовой характеристикой. Следовательно, метафора выполняет функцию создания и дополнения художественного образа. Данная метафора относится к группе языковых метафор, поскольку она является широко известной в английском языке и зафиксирована в словарях и лексикографических справочниках. Так, в Оксфордском словаре [Oxford

Learner's Dictionary, 2017] предлагается следующее значение прилагательному «snow-white» - 'pure white in colour' (чистого белого цвета). Причем следует отметить, что во многих языках мира (к примеру, в русском языке) чистота белого цвета часто ассоциируется с белизной снега.

Of late, in one of those most weary hours

When life seems emptied of all genial powers (S.T. Coleridge «The garden of Воссассио»).

В приведенном примере обнаружена метафора «weary hours», образованная от прилагательного «weary» со значением 'усталый, утомленный, скучный, утомительный, безрадостный' [Апресян, 2017]. Данное прилагательное в сочетании с существительным «hours» (часы, время) создает новые ассоциативные связи. Благодаря метафоре, С.Т. Кольридж вызывает определенные ассоциации у читателя, воздействуя на воспоминания людей о частых скучных и длинных вечерах. Следовательно, данная метафора выполняет ассоциативную функцию. Отнесение метафоры к группе языковой метафоры возможно в связи с тем, что словосочетание «weary hours» присутствует в лексикографических источниках: weary hours – томительные часы [Мультитран, 2017].

The wind hath blown a gale all day,

At evening it hath died away (R. Southey «Inchcape rock»).

В данном отрывке из поэтического произведения Р. Саути создается художественный образ сильного, шквального ветра, который к концу дня полностью затихает. Метафора, присутствующая в данном примере, призвана противопоставить силу и мощь природного явления его последующему резкому исчезновению. Подобная смена действия создает у читателя предчувствие чего-то страшного, неизбежного. Следовательно, метафора выполняет функцию речевого воздействия на читателя. Мы относим данную метафору к языковым метафорам, поскольку ее компонент «die away» является широко употребительным в английском языке и имеет значение 'becoming and making smaller or less', т.е. постепенно уменьшаться до полного исчезновения

[Cambridge Dictionary, 2017]. Благодаря основе «die» в метафоре сохраняется ассоциация со смертью.

Художественная метафора не имеет такой лексической самостоятельности, как языковая метафора. Художественная метафора всегда соотнесена с контекстом и является поэтическим «изобретением» поэта. Данный вид метафоры в проанализированном материале доминирует: обнаружено 62 примера художественной метафоры, что составляет 78,5% в процентном соотношении. Например:

Praise the green arches, on the fountain clear

See fragment shadows of the crossing deer;

And with that serviceable nymph I stoop

The crystal from its restless pool to scoop (S.T. Coleridge «The garden of Воссассио»).

Метафора С.Т. Кольриджа, выделенная в данном отрывке, основывается на образном сравнении чистой воды в пруду с таким же чистым и прозрачным хрусталем. На наш взгляд, в данном случае метафора выполняет функцию украшения поэтической речи, поскольку какой-либо смысловой нагрузки на метафору в данном случае не наблюдается. Однако ее присутствие в поэтических строках позволяет автору создать живописное описание.

Rising and leaping,

Sinking and creeping,

Swelling and sweeping,

Showering and springing,

Flying and flinging,

Writhing and ringing,

Eddying and whisking,

Spouting and frisking,

Turning and twisting,

Around and around

With endless rebound (R. Southey «The cataract of Lodore»).

Стихотворение Р. Саути «The cataract of Lodore» представляет собой развернутую метафору, занимающую пространство всего поэтического произведения. Посредством развернутой метафоры Р. Саути описывает силу и красоту природного явления – водопада. Причем в данном случае метафора не только участвует в создании и развитии художественного образа, но и создает особое благозвучие, звуковую эстетику. Следовательно, основной функцией данной метафоры, на наш взгляд, является функция создания поэтического звучания. Приведем еще один отрывок из поэтического произведения Р. Саути, в котором особо ярко проявляется данная функция метафоры:

*Collecting, projecting,
Receding and speeding,
And shocking and rocking,
And darting and parting,
And threading and spreading,
And whizzing and hissing,
And dripping and skipping,
And hitting and splitting,
And shining and twining,
And rattling and battling,
And shaking and quaking,
And pouring and roaring ... (R. Southey «The cataract of Lodore»).*

Приведем другой пример художественной метафоры:

*...The Nation hears
In this deep knell, silent for threescore years,
An unexampled voice of awful memory!* (W. Wordsworth «On The Death Of His Majesty (George The Third)»).

В приведенном примере метафора тесно связана со стилистическим приемом олицетворение, поскольку абстрактному понятию «память» приписывается возможность иметь собственный голос, что считается характеристикой живого существа. С нашей точки зрения, У. Вордсворт

использует данную метафору в своем поэтическом произведении в креативной функции. Креативная функция метафоры в данном случае заключается в необычном словоупотреблении. В лексикографических источниках английского языка зафиксировано устойчивое метафорическое словосочетание «voice of reason» со значением ‘голос разума’ [Мультитран, 2017]. Поэт меняет объект метафоры, благодаря чему отрывок стихотворения становится необычным в поэтическом смысле и получает дополнительную художественность.

Следует отметить, что смена объекта метафоры довольно часто наблюдается в произведениях У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути. Приведем несколько примеров:

And, like a gift from heaven, in lifeful glee,

That had but newly left a mother's knee (S.T. Coleridge «The garden of Воссассио»).

В состав развернутой метафоры в приведенном примере входит сравнительный оборот «like a gift from heaven», который в видоизмененном варианте зафиксирован в лексикографических источниках: «manna from heaven» - помощь, которую человек не ожидал [Cambridge Dictionary, 2017].

*Some **living Love** before my eyes there stood*

With answering look a ready ear to lend (S.T. Coleridge «Constancy to an Ideal Object»).

В компоненте метафоры «living Love» прослеживается тесная связь с закрепленной в английском языке метафорой противоположного смысла «living hell» - сущий ад [Мультитран, 2017].

Amid the shining Host of the Forgiven

*Thou **at the throne of mercy** and thy God* (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).

В лексикографических источниках присутствуют примеры метафоры, построенные при помощи компонента «throne», например, «throne of glory» (престол славы), «throne of grace» (престол благодати) [Мультитран, 2017].

Результаты количественного подсчета приведены в Таблице 1.

Таблица 1. Классификация метафоры по степени образности в творчестве поэтов У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути.

Вид метафоры	Пример	Количество примеров	Процентное соотношение
Художественная метафора	Till warm devotion fired each gazer's heart / And every bosom bounded with alarms (R. Southey «Ariste»).	62	78,5%
Языковая метафора	The breath of God went forth (R. Southey «The Rose»).	17	21,5%
Всего		79	100%

Классификация по степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъектов предполагает выделение двух видов метафоры: внутренней и внешней.

Внутренняя метафора является переносом значения с вида на вид или с индивида на индивида, основываясь на сходстве объектов одного семантического класса. Такой вид метафоры в творчестве У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути используется нечасто. В ходе проведения исследования обнаружено лишь 8 примеров внутренней метафоры, что составляет 10,1% от общего количества проанализированных примеров метафоры. Например:

*Like those trim skiffs, unknown of yore,
On winding lakes and rivers wide,
That ask no aid of Sail or Oar,
That fear no spite of Wind or Tide!* (S.T. Coleridge «Youth and age»).

В приведенном отрывке из стихотворения С.Т. Кольриджа можно наблюдать сразу две метафоры, которые, следуя друг за другом, участвуют в сравнительном обороте, сопоставляя юность с беззаботными яликами,

несущимися по волнам. Посредством данных метафор поэт дополняет сравнительный оборот, что позволяет развить художественный образ юности в ее сопоставлении со старостью. Данную метафору следует относить к группе внутренней метафоры, поскольку объекты метафорического сравнения относятся к одному семантическому классу «Морские предметы»: «skiff» (ялик), «sail» (парус), «oar» (весло), «wind» (ветер), «tide» (морское течение).

From want, and the bleak freezings of neglect.

Too long before the vexing Storm-blast driven

Here hast thou found repose! beneath this sod! (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).

Выделенная в данном отрывке метафора также относится к группе внутренних метафор. Словосочетание «found repose» является широко известным эвфемизмом, смягчающим понятие «смерть», и имеет значение ‘упокоиться’ [Мультитран, 2017]. В этой метафоре понятие «смерть» метафорически сравнивается с понятием «покой», которое можно отнести к той же семантической группе. Функция метафоры С.Т. Кольриджа – речевое воздействие на читателя, на его чувства и эмоции в связи с уходом из жизни героя поэтического произведения - английского поэта Томаса Чаттертона.

Say, that every joy of life remote

At evening's closing hour I quit the throng,

Listening in solitude the ring-dome's note,

Who pours like me her solitary song (R. Southey «Go, Valentine»).

Метафора «evening's closing hour» используется в стихотворении Р. Саути, на наш взгляд, с целью украшения речи поэта. Посредством данной метафоры Р. Саути вводит временной параметр в свое произведение. Значение словосочетания «closing hour», согласно англо-русскому словарю, ‘время закрытия, окончания работы’ [Мультитран, 2017]. Следовательно, в данном случае поэт метафорически описывает понятие позднего вечера, начала ночи. Данная метафора относится к группе внутренней метафоры, поскольку она

построена на сопоставлении явлений одного семантического класса «Время»: «evening» (вечер), «hour» (час).

Внешняя метафора, напротив, основывается на межклассовом переносе и зачастую сближает понятия, которые вне поэтического контекста не могут быть отождествлены. Другими словами, внешняя метафора связывает единицы двух разных семантических классов. Данный вид метафоры в творчестве английских поэтов начала XIX в. доминирует (89,9%). Например:

WARD of the LAW! - dread Shadow of a King!

Whose realm had dwindled to one stately room;

Whose universe was gloom immersed in gloom,

Darkness as thick as life o'er life could fling (W. Wordsworth «On The Death Of His Majesty (George The Third)»).

Одним из объектов выделенной метафоры является понятие «темнота, мрак», выражаемое в произведении У. Вордсворта существительными «gloom» и «darkness». Для более интенсивного описания мрака поэт вводит прилагательное «thick», относящееся к другому семантическому классу. Метафорическое выражение «thick darkness» является языковой метафорой, поскольку оно зафиксировано в лексикографических источниках в значении 'кромешная тьма' [Кауль, Хидекель, 2010]. Функция метафоры в данном контексте – развитие и дополнение художественного образа, т.е. дополнительное описание явления в тексте.

Sir Ralph the Rover tore his hair,

He curst himself in his despair (R. Southey «Inchcape rock»).

В приведенном примере присутствует языковая метафора «tear one's hair» (рвать на себе волосы), которая метафорически описывает злость и волнение человека [Oxford Learner's Dictionary, 2017]. Основной объект метафоры (чувства человека) и предмет сравнения в метафоре (процесс вырывания волос на себе) относятся к разным семантическим классам, в связи с чем мы можем говорить о внешней метафоре.

Away, Grim Phantom! Scorpion King, away!

Reserve thy terrors and thy stings display (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).

В приведенном примере обнаружено метафорическое, персонифицированное описание смерти. В стихотворении С.Т. Кольриджа «Monody on the Death of Chatterton» смерть, получающая яркий художественный образ, ярко противопоставлена прошедшей жизни поэта Т. Чаттертона. Данная метафора относится к группе внешней метафоры, поскольку абстрактное понятие «смерть» переносится на мифический персонаж египетского фараона, несущий, согласно легендам, смерть всему живому.

В этом же поэтическом произведении С.Т. Кольриджа художественный образ главного лирического героя Т. Чаттертона наделен множеством романтических метафорических наименований, относящихся к группе внешних метафор. Например:

*Sublime of thought, and confident of fame,
From vales where Avon winds the Minstrel came.*

*Light-hearted youth! aye, as he hastes along,
He meditates the future song* (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).

Большое количество метафор присутствует и для описания характера героя в произведении С.Т. Кольриджа, его оптимизм, надежды, мечты и амбиции:

*And now his cheeks with deeper ardors flame,
His eyes have glorious meanings, that declare
More than the light of outward day shines there,
A holier triumph and a sterner aim!*

Wings grow within him; and he soars above (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»)

Что касается метафоры «wings grow within him», ее значение известно и в русском языке. Если о человеке говорят, что у него выросли крылья за спиной, значит, что он чем-то воодушевился, воспрянул духом, получил приток энергии

для какого-либо дела. Данный пример внешней метафоры используется в приведенном контексте для украшения речи поэта.

Здесь следует отметить также персонификацию отдельных частей тела, посредством которых создается развернутая метафора, выполняющая функцию создания художественного образа: щеки персонажа (*cheeks*) получают возможность гореть огнем, пылать (*flame*), а его глаза (*eyes*) получают возможность произносить речи, как живое существо.

Следует подчеркнуть, что в произведениях поэтов начала XIX в. метафора зачастую сливается с приемом олицетворения (персонификации). Например:

A host, of golden daffodils;

Beside the lake, beneath the trees,

Fluttering and dancing in the breeze (W. Wordsworth “Daffodils”);

And Winter slumbering in the open air,

Wears on his smiling face a dream of Spring! (S.T. Coleridge “Work without hope»).

Fountains, where Love lies listening to their falls;

Gardens, where flings the bridge its airy span,

And Nature makes her happy home with man (S.T. Coleridge «The garden of Воссассио»).

Результаты количественного подсчета приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Классификация метафоры по степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъектов в творчестве поэтов У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути.

Вид метафоры	Пример	Количество примеров	Процентное соотношение
Внешняя метафора	Yet will I love to follow the sweet dream, / Where Susquehannah pours his	71	89,9%

	untamed stream (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).		
Внутренняя метафора	...that 'twas a task / Of easy sort to play the saint by day / Before the public eye (R. Southey «The Rose»).	8	10,1%
Всего		79	100%

Исходя из результатов проведенного исследования, в произведениях английских поэтов начала XIX в. У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути преобладает художественная метафора, относящаяся к группе внешней метафоры. Реже поэты используют языковую и внутреннюю метафору. Вне зависимости от своего вида, метафора в проанализированных поэтических произведениях выполняет различные функции: развивает и дополняет художественный образ, украшает речь поэта, придает эмоциональное сопереживание и другие ассоциации, является средством речевого воздействия, создает поэтическое звучание или выполняет креативную функцию. В дидактическом плане лучше использовать языковую метафору. С другой стороны, художественная метафора и ее понимание в английском тексте также очень важно для освоения метафоры в процессе чтения англоязычной поэзии.

2.3. Комплекс упражнений по изучению метафоры при чтении английской поэзии в старших классах

Комплекс упражнений по изучению метафоры, как разновидности тропов, при чтении английской поэзии в старших классах основывается на поэтических произведениях поэтов-лейкистов, в которых используются выше проанализированные примеры метафоры. Явление метафоры очень распространено в языке. Метафоры присутствуют в каждом тексте. При этом

тексты поэзии содержат очень много метафорических выражений. Поэтому изучение метафор должно проводиться в старших классах именно в процессе чтения поэтических произведений великих англоязычных поэтов.

Чтение на уроке иностранного языка – это активный процесс, в рамках которого учащиеся не только читают текст, но и выполняют различные упражнения на изучение лексических и грамматических особенностей языка. Метафора же редко изучается в основном курсе английского языка. Поэтому существует насущная потребность ее изучения при чтении английской поэзии.

Комплекс упражнений по изучению метафоры в процессе чтения английской поэзии в старших классах состоит из **трех уроков**. При этом учащиеся старших классов читают на уроке не все проанализированные выше стихотворения У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути. Часть стихотворений рассчитана на домашнее чтение в связи с тем, что учащиеся старших классов по своим возрастным характеристикам с удовольствием выполняют задания самостоятельно во внеаудиторной деятельности.

Приведем план-конспект упражнений на обучение анализу и интерпретации метафоры в процессе чтения стихотворений английских писателей на уроке английского языка.

Урок 1. Первый урок содержит шесть заданий, в рамках которых старшеклассники читают и переводят стихотворения английских поэтов и выполняют по ним упражнения на отработку метафоры:

Задание 1. Чтение.

На первом задании первого урока учащиеся знакомятся с жизнью и творчеством английских поэтов, поэтические произведения которых они будут изучать в данном цикле заданий:

Read the short biography of famous English poets of the 19th century.



William Wordsworth, born in his beloved Lake District, was the son of an attorney. He went to school first at Penrith and then at Hawkshead Grammar school before studying, from 1787, at St John's College, Cambridge. In 1790 he went with friends on a walking tour to France, the Alps and Italy. In these years he wrote many of his greatest poems. During this period he also made new friendships with Walter Scott, Sir G. Beaumont and De Quincy, wrote such poems as 'Elegaic Stanzas suggested by a Picture of Peele Castle' (1807), and fathered five children. He received a civil list pension in 1842 and was made poet-laureate just one year later. Today Wordsworth's poetry remains widely read. Its almost universal appeal is perhaps best explained by Wordsworth's own words on the role, for him, of poetry; what he called "the most philosophical of all writing" whose object is "truth...carried alive into the heart by passion".



Samuel Taylor Coleridge was born in Ottery St. Mary, Devon in 1772. His father was a local vicar who was already 53 when Samuel was born. After the death of his father, he went to Christ's

Hospital school in London, where he developed a love for the classic Greek poets and the two English immortals, Shakespeare and Milton. In 1791 he went to Jesus College, Cambridge University. Here his poetry was first recognised, winning the Browne Gold medal for an ode on the slave trade. In the summer of 1794 Coleridge became friends with the future Poet Laureate Southey, with whom he wrote a verse drama. In 1816 he lodged in the London household of a young surgeon Dr James Gilman, where he was to remain for the rest of his life. The publication of *Christabel* in this year assured his reputation as a poet but the end of his life was taken up with religious and philosophical prose works.



Robert Southey was an English poet and author. He is sometimes regarded as one of the ‘Lake poets’, more because of his friendship with English poets Samuel Taylor Coleridge and William Wordsworth and residence in Keswick, in the English Lake District, than for any influence of Romanticism in his work. In 1813 he became poet laureate, but he is better known for his *Life of Nelson* (1813) and for his letters. Southey was born in Bristol and educated at Oxford. In 1807 he obtained a small government pension, and in 1813 became poet laureate, after Scottish poet Walter Scott had refused the honour. Southey declined both the editorship of *The Times* and a baronetcy in 1835. He was an early admirer of the French Revolution, whose aims he supported in the epic poem *Joan of Arc* (1796). He joined with Coleridge in planning the utopian ‘Pantisocracy’, a scheme for a radical community in the USA, which came to nothing. He later abandoned his revolutionary views, and from 1808 contributed regularly to the *Tory Quarterly Review*. He wrote long epic poems reflecting the contemporary fashion for exotic melodrama, and short poems including ‘*The Battle of Blenheim*’ and ‘*The Inchcape Rock*’.

Find answers to the following questions in the texts:

- 1) Where did William Wordsworth write many of his greatest poems?
- 2) When was William Wordsworth made poet-laureate?
- 3) Who were the most favourite poets of Samuel Coleridge?
- 4) Why did Samuel Coleridge take up with religious and philosophical prose works at the end of his life?
- 5) What did Robert Southey do with the editorship of The Times?

Задание 2. Игровая технология.

Второе задание в цикле уроков начинается с игрового занятия с целью повысить интерес старшеклассников к чтению англоязычной поэзии и сформировать навык использования метафоры в своей речи. Именно с первого упражнения очень важно заинтересовать учащихся, повысить их мотивацию к чтению поэзии и изучению метафоры. В противном случае, старшеклассники будут неактивны на уроке английского языка.

Во втором задании первого урока учащимся предлагается прочесть стихотворение У. Вордсворта «Composed on the banks of a rocky stream». Это стихотворение - одно из самых коротких среди изучаемых в данном цикле уроков, что, наш взгляд, также положительно скажется на мотивации учащихся и избавит их от страха перед чтением и переводом английской поэзии. В рамках данного стихотворения учитель выделяет цветовую метафору «snow-white», которая очень проста в переводе, т.к. в русском языке белый цвет также зачастую метафорически описывается через его сравнение со снегом:

DOGOMATIC Teachers, of the **snow-white** fur! / Ye wrangling Schoolmen, of the scarlet hood! (W. Wordsworth «Composed on the banks of a rocky stream»).

После прочтения стихотворения и изучения данной метафоры учащимся предлагается следующее задание:

Let's play a game. Your classmate names any colour he wants, and you should create a metaphor with this colour as in «snow-white». Then you should name any colour for another pupil.

В процессе выполнения данного упражнения учащиеся придумывают метафору на английском языке по модели изученной метафоры «snow-white». Например: *red – blood-red, yellow – sun-yellow, blue – sky-blue*. Чем неожиданнее метафорическое сравнение, тем интереснее будет учащимся. Соревновательный компонент можно добавить, если провести игру с выбыванием: тот учащийся, который не смог придумать метафору, выбывает из игры.

Задание 3. Составление диалога.

В третьем упражнении первого урока учащиеся читают и переводят стихотворение С.Т. Кольриджа «Youth and age». В этом стихотворении отмечается много метафор, большинство которых построено на основе природных явлений. После прочтения и перевода стихотворения учащиеся всем классом обсуждают, какие метафоры, связанные с явлениями природы, присутствуют в данном тексте:

Like those trim skiffs, unknown of yore, / On winding lakes and rivers wide, /
That ask no aid of Sail or Oar, / That fear no spite of Wind or Tide!

Nought cared this Body for wind or weather / When YOUTH and I lived in't
together. / FLOWERS are lovely ; LOVE is flower-like ; /FRIENDSHIP is a
sheltering tree ;

But SPRINGTIDE blossoms on thy Lips, / And Tears take sunshine from thine
eyes!

Dew-drops are the gems of morning, / But the tears of mournful eve! (S.T.
Coleridge «Youth and age»).

После обсуждения «природных» метафор в тексте стихотворения С.Т. Кольриджа, учащиеся получают следующее задание:

Work in pairs. Make a dialogue using as more “natural” metaphors as possible.

В процессе выполнения данного упражнения учащиеся разделяются на пары и составляют диалог, используя изученные примеры метафоры. Выполнение данного задания очень эффективно для автоматизации навыка использования метафоры в разных контекстах.

Задание 4. Мозговой штурм.

В четвертом задании первого урока учащиеся читают стихотворение У. Вордсворта «On The Death Of His Majesty (George The Third)». Особое внимание учащихся акцентируется на метафоре «voice of memory». Для ее обсуждения в классе применяется методика «Мозговой штурм»:

Find metaphor “voice of memory” in the text of Wordsworth’s poem. Discuss in the class the meaning of this metaphor. Are there any other metaphors with the word “voice”? Try to find them in the dictionary. You can also create your own metaphors.

Интерес в данном задании представляет проведение мозгового штурма, т.е. группового обсуждения проблемы и выделения нескольких способов решения проблемы: в частности, поиска или составления метафор с определенной лексемой. Выполнение данного задания учит старшеклассников мыслить метафорически, помимо развития умения пользоваться словарем.

Задание 5. Поисковое чтение.

В пятом задании первого урока учащиеся читают и переводят стихотворение С.Т. Кольриджа «Monody on the Death of Chatterton». В данном случае вырабатываются навыки поискового чтения, поскольку до чтения учащимся дается следующее задание:

Read and translate the poem by S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton». While reading find equivalent metaphors of the following Russian word-combinations:

- 1) с легким сердцем предаваться сну
- 2) жизнь как краткий вздох
- 3) найти покой, упокоиться
- 4) престол милосердия
- 5) наперсник мысли, баловень фортуны
- 6) следовать за мечтой

Формирование навыка поискового чтения очень полезно именно в старших классах, поскольку в дальнейшем высшем образовании учащимся

понадобится уметь читать большие тексты с целью найти нужную информацию. Эта цель упражнения должна быть озвучена на уроке, поскольку она создает дополнительную внешнюю мотивацию учащимся, а также учитывает такую психологическую особенность старшеклассников, как направленность в будущее.

Задание 6. Составление текста.

Шестое упражнение завершает первый урок. Поэтому в нем важно подвести итог сформированным навыкам использования поэтической метафоры в речи. С этой целью учащимся предлагается на выполнение следующее задание:

Write a little text using the following metaphorical word-combinations:

- 1) snow-white
- 2) thick darkness
- 3) weary hours
- 4) sink to sleep

Then read your text in the class.

В данном задании учащимся предлагается составить и записать текст, в котором обязательно должны присутствовать заданные метафоры. Тематика и общая направленность текста может быть любая. Все зависит от воображения старшеклассника. При этом метафоры можно варьировать или предложить каждому учащемуся свой набор метафорических высказываний. Таким способом можно повысить мотивацию учащихся к изучению метафоры на уроке иностранного языка в процессе чтения англоязычной поэзии.

Урок 2. Второй урок посвящен чтению и переводу поэтических произведений поэтов и выполнению по ним следующих упражнений:

Задание 1. Поисковое чтение.

Первое упражнение второго урока направлено на дальнейшее знакомство с поэзией великих английских поэтов XIX века. В данном задании учащиеся читают и переводят стихотворение Р. Саути «The Rose». Для выполнения

условий поискового чтения, перед прочтением учащимся дается задание на поиск определенной информации в тексте:

Read abstracts of Southey's poem "The Rose" and find in it words which are used in their metaphorical meaning. Compare it with their direct meaning given in dictionaries.

that 'twas a task / Of easy sort to play the saint by day / Before the public eye,
but that all eyes / Were closed at night (R. Southey «The Rose»).

And the strong workings of brute selfishness / Had moulded his broad features;
and she fear'd / The bitterness of wounded vanity / That with a fiendish hue would
overcast / His faint and lying smile (R. Southey «The Rose»).

Thou hast not heard / How first by miracle its fragrant leaves / Spread to the
sun their blushing loveliness (R. Southey «The Rose»).

Unwonted feelings stirr'd, and the first pangs / Of wakening guilt, anticipating
Hell (R. Southey «The Rose»).

В качестве информации, предназначенной для поиска в тексте, учащимся предлагается поиск слов, которые используются в стихотворении не в прямом, а в переносном значении, что позволяет поэтам создавать метафорический перенос. Эффективность данного задания заключается в том, что учащиеся вырабатывают навыки выделения метафоры в поэтическом произведении путем анализа прямого и переносного значений английских слов.

Задание 2. Группировка.

Во втором задании второго урока последовательность чтения и выполнения задания по тексту меняется. Перед чтением стихотворения Р. Саути «Inchcape rock» старшеклассникам предлагается сгруппировать слова по парам, чтобы образовать метафору:

Group the words in pairs in order to make metaphors. Then find these metaphors in the poem by R. Southey «Inchcape rock». Have you grouped the words correctly?

scour	one's hear
shivering	died away

the wind	the sees
tear	shock

Не все метафоры из предложенных являются общеязыковыми, известными примерами метафор. Поэтому правильное формирование метафор может вызвать значительные трудности у старшеклассников. Однако правильное соединение слов для образования метафоры не является самоцелью в данном упражнении. Данное задание больше направлено на поиск собственных ошибок в тексте стихотворения.

Задание 3. Упражнение на заполнение пропусков.

В данном задании учащиеся изучают стихотворение У. Вордсворта “Daffodils”. Это стихотворение очень известное, и некоторые его отрывки уже знакомы учащимся. После прочтения стихотворения учащиеся получают следующее задание:

Reconstruct metaphors by adding the words in bracket in their place in the right form:

- 1) Beside the lake, beneath the trees, / ___ and ___ in the breeze (flatter, dance)
- 2) Ten thousand saw I at a glance, / Tossing their ___ in sprightly dance (head)
- 3) The waves beside them ___(dance)
- 4) For oft, when on my couch I lie / In ___ or in pensive mood (vacancy)
- 5) And then my heart with pleasure ___, / And dances with the daffodils (fill)

Учащимся даются на чтение отдельные предложения из стихотворения “Daffodils”, в которых пропущены некоторые слова в составе метафор. В ходе выполнения данного задания учащиеся должны вставить слово, данное в скобках, на его место, поставив его в правильную грамматическую форму. Таким образом, в данном задании освоение английских метафор объединяется с повторением основных грамматических структур английского языка.

Задание 4. Упражнение на заполнение пропусков.

Перед выполнением данного упражнения учащиеся читают и переводят стихотворение С.Т. Кольриджа «The garden of Воссассио». В качестве

закрепления изученных метафор и автоматизации навыка использования новых метафор из прочитанного стихотворения, учащимся предлагается еще одно упражнение на заполнение пропусков:

Read the abstracts of English poems. Fill in missing words in metaphors. You can use the direct meaning of the missing word given in the brackets. Think about the correlation of direct and metaphorical meanings of these words. Discuss in class.

1) For oft, when on my couch I lie

In ___ or in pensive mood, (пустой, незанятый, свободный)

They flash upon that inward eye

Which is the bliss of solitude («W. Wordsworth “Daffodils”»).

2) The Nation hears

In this deep knell, silent for threescore years,

An unexampled ___ of awful memory! (голос, мнение) (W. Wordsworth «On The Death Of His Majesty (George The Third)»).

3) Of late, in one of those most ___ hours (утомленный, уставший)

When life seems emptied of all genial powers (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

4) And famous Arno река, ___ with all their rills (питать, кормить);

Thou brightest star of star-bright Italy! (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

5) In fancy feel the magic of her eye,

In fancy view the ___ illumine her cheek (улыбка) (R. Southey «Go, Valentine»).

Эффективность данного задания заключается не столько в закреплении изученных метафор, но и в сопоставлении прямого и метафорического значения компонентов метафоры.

Задание 5. Составление текста.

В данном задании учащиеся читают и переводят стихотворение Р. Саути «The cataract of Lodore». Эти стихотворение интересно тем, что оно полностью построено на одной распространенной метафоре. Для изучения данного вида

метафоры учащимся после прочтения стихотворения предлагается творческое задание:

Try to make your own verse using the type of Southey's metaphor.

В данном задании учащимся предлагается попробовать самим придумать стихотворение по структуре, схожей с прочитанным стихотворением:

Rising and leaping, / Sinking and creeping, / Swelling and sweeping, / Showering and springing / Flying and flinging, / Writhing and ringing, / Eddying and whisking, / Spouting and frisking... (R. Southey «The cataract of Lodore»).

Для составления собственного стихотворения учащимся требуется поиск подходящих глаголов и их использование в одной и той же форме – форме причастия настоящего времени. За счет этой формы довольно просто составляется рифма. Поэтому в данном задании оптимально развивается навык пользования англоязычными словарями. Тему стихотворения можно предоставить учащимся, либо дать им возможность самим выбирать направление. Например: описание моря, ветра, облаков и т.д. Для упрощения выполнения данного задания учащиеся могут объединиться в группы по три-четыре человека. Данное задание обнаруживает большой потенциал именно в старшем школьном возрасте, поскольку позволяет старшеклассникам проявить свое воображение и показать творческие способности.

Урок 3. Третий урок является завершающим в цикле разработанных заданий. В связи с этим для его подготовки учащиеся самостоятельно читают и переводят оставшиеся стихотворения, чтению которых уже не уделяется внимания на уроке. Вместо этого третий урок направлен на интенсивное повторение уже изученных метафор и использование в речи новых примеров метафоры:

Задание 1. Упражнение на сопоставление.

В данном задании изучается метафора, построенная на персонификации, которая присутствует в следующих отрывках из проанализированных стихотворений:

And now his cheeks with deeper ardors flame, / His eyes have glorious meanings, that declare / More than the light of outward day shines there, / A holier triumph and a sterner aim! Wings grow within him; and he soars above (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»)

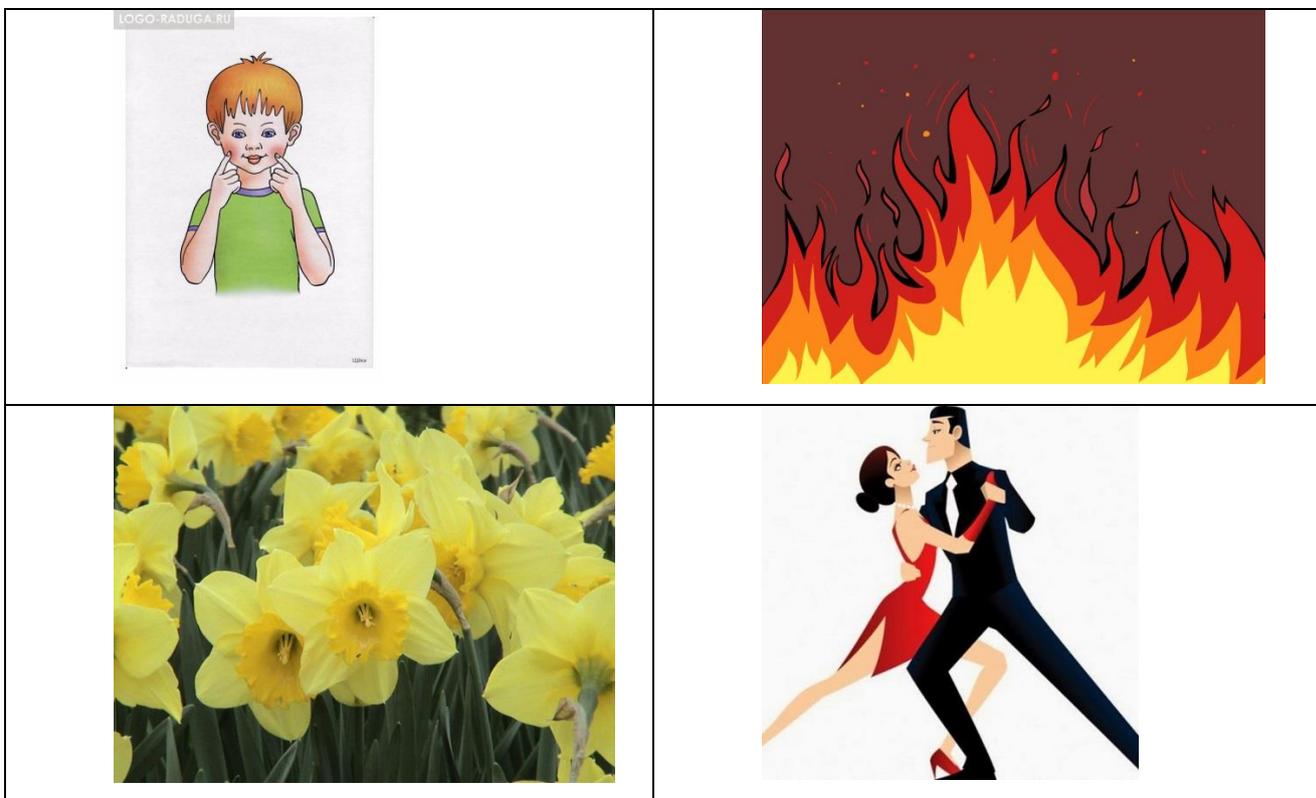
A host, of **golden daffodils;** / Beside the lake, beneath the trees, / **Fluttering and dancing in the breeze** (W. Wordsworth “Daffodils”);

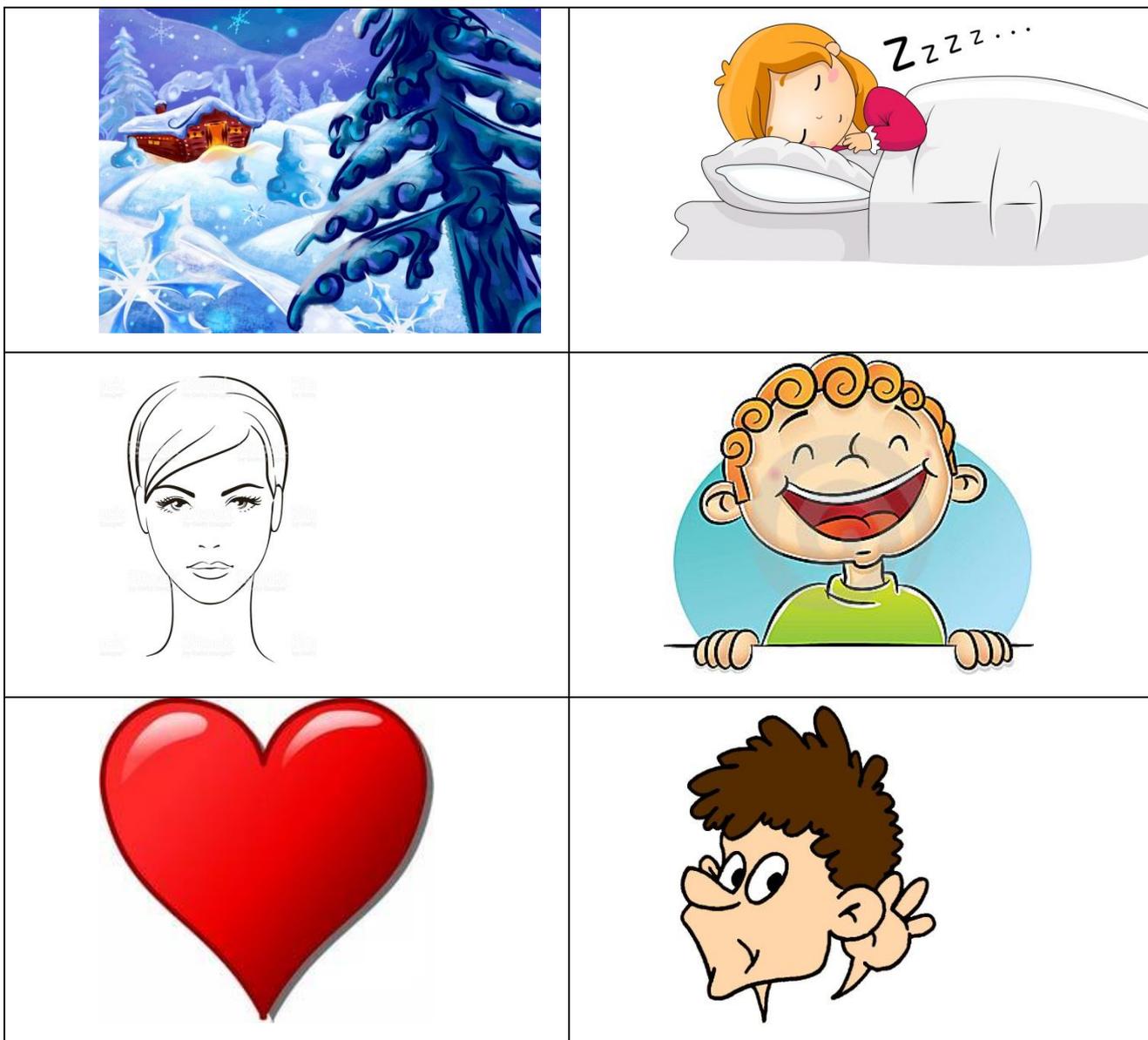
And **Winter slumbering** in the open air, / **Wears on his smiling face** a dream of Spring! (S.T. Coleridge “Work without hope»).

Fountains, where **Love lies listening to their falls;** / Gardens, where flings the bridge its airy span (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

Для выполнения задания учащимся предлагается набор карточек с изображением объектов метафоры и персонифицированного действия человека. Им дается задание объединить объект метафоры с действием человека, с которым сравнивается объект в изученной метафоре:

Compare the pictures and group them in pairs in order to create a metaphor:





Основным преимуществом данного задания является его юмористическая направленность. Сопоставляя изображенные понятия в их прямом значении с метафорой, учащиеся получают дополнительную мотивацию к формированию навыков использования поэтической метафоры в речи.

Задание 2. Группировка.

Многие метафоры, используемые английскими поэтами, содержат в своем составе лексемы одной семантической группы. В связи с этим учащимся можно предложить объединить их по семантическим группам с целью более легкого запоминания метафорических оборотов:

Group the given metaphors according to their components into two groups: 1) time and 2) parts of body. Can you find a metaphor which can be related to both groups?

1. Of late, in one of those most **weary усталый hours**, / When life seems emptied of all genial powers, / A dreary mood, which he who ne'er has known / May bless his happy lot, I sate alone (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

2. And then **my heart** with pleasure fills, / And **dances with the daffodils** (W. Wordsworth “Daffodils”).

3. Gazed by **an idle eye** with silent might / **The picture stole upon my inward sight** (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

4. Say, that every joy of life remote / At **evening's closing hour** I quit the throng, / Listening in solitude the ring-dome's note, / Who pours like me her solitary song (R. Southey «Go, Valentine»).

5. A tremulous warmth crept gradual **o'er my chest**, / As though an **infant's finger touch'd my breast** (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

6. And last, a matron now, of sober mien, / Yet radiant still and with no earthly sheen, / Whom as a faery child my childhood woo'd / Even **in my dawn of thought**—Philosophy (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

7. A mimic mourner, that with veil withdrawn / Weeps liquid gems, **the presents of the dawn** (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

8. **Light-hearted youth!** aye, as he hastes along, / He meditates the future song (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

9. Nay EDITH! spare the rose!—it lives—it lives, / It feels the noon-tide полуденный прилив sun, and **drinks refresh'd / The dews of night** (R. Southey «The Rose»).

10. Now **groans my sickening heart**, as still I view / Thy corse of livid hue (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

11. They (**daffodils**) stretched in never-ending line / Along the margin of a bay: / Ten thousand saw I at a glance, / **Tossing their heads in sprightly dance** (W. Wordsworth “Daffodils”).

В процессе выполнения данного задания учащиеся читают отрывки из изученных стихотворений английских поэтов, обращая внимание на выделенную в них метафору, и распределяют метафоры по отдельным группам. Дополнительное требование найти метафору, относящуюся одновременно к обеим группам, позволяет усложнить упражнение.

Задание 3. Упражнение на перевод.

Некоторые метафоры, используемые английскими поэтами, имеют однотипные соответствия в русском языке. На привлечение внимания к схожести в русском и английском языках направлено следующее упражнение:

There are metaphors which are similar in their components in English and Russian. Try to translate the given abstracts with metaphors:

1) Sir Ralph the Rover tore his hair, / He curst himself in his despair (R. Southey «Inchcape rock»).

2) Wings grow within him; and he soars above (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).

3) Thy sullen gaze she bade thee roll / On scenes that well might melt thy soul (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»). РАСТОПИТЬ ДУШУ (СЕРДЦЕ)

4) Yet will I love to follow the sweet dream (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»). СЛЕДОВАТЬ ЗА МЕЧТОЙ

5) He culled the beauties of his native isle, ... / In adoration bent the pious knee (R. Southey «The Rose»).

Задание 4. Упражнение на сопоставление.

В данном задании учащиеся узнают о метафорах – синонимах. Другими словами, в поэзии зачастую используются оригинальные художественные метафоры, которым есть синонимы в словарях. На изучение синонимических метафор направлено данное упражнение:

In the second table find synonyms to metaphors of English poets given in the first table and translate them:

gift from heaven	melt one's heart
------------------	------------------

tear one's hear	manna from heaven
melt one's soul	mound Pegasus
wings grow	down at dumps
sick at heart	knock head against a brick wall

Задание 5. Тестовое задание.

Тестовое задание является заключительным в цикле уроков. Оно проводится с целью контроля знаний учащихся. Для этого старшеклассникам предлагаются карточки с русскими метафорами, которым нужно найти англоязычное соответствие из трех предложенных вариантов:

Choose one of the given variants to correctly translate Russian metaphor into the English language:

1. время закрытия, окончания
a) closing hour b) finishing hour c) stopping hour
2. преклонить колено
a) bow down the knee b) droop the knee c) bend the knee
3. обаятельная улыбка
a) winning smile b) charming smile c) beautiful smile
4. потерянный рай
a) lost heaven b) lost paradise c) missed paradise
5. бога дыхание
a) respiration of God b) breath of God c) breathing of God

Таким образом, в данной главе представлен комплекс упражнений, которые, на наш взгляд, будут эффективными при чтении англоязычной поэзии и изучении метафоры как стилистического средства поэтических произведений. Среди основных преимуществ данного цикла уроков следует выделить, во-первых, соответствие возрастным особенностям старшеклассников; во-вторых, применение современных технологий обучению чтению поэзии; в-третьих, большое разнообразие упражнений на отработку метафоры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для достижения цели данного исследования, которая заключалась в систематизации и определении дидактического потенциала и лингвистических особенностей метафоры в творчестве английских поэтов начала XIX в., мы, прежде всего, рассмотрели метафору как языковое явление в поэзии. Мы пришли к выводу, что на функционирование метафоры в поэзии влияют лингвистические особенности поэтических произведений. Если в структурном плане поэзия характеризуется такими чертами, как рифма, ритм, строфа, слоговое деление, ограниченный объем, наличие стихотворного размера, то в лингвистическом плане поэзию можно охарактеризовать тем, что лексические средства подчиняются принципам звукописи, а каждая лексическая единица зависит от контекста. Слова, используемые в поэзии, как правило, краткие. Поэзия отличается большой эмоциональностью, высокой степенью образной и стилистической концентрации, экспрессивностью и эстетической направленностью.

Рассмотрев понятие метафоры как стилистического тропа, мы пришли к выводу, что под метафорой необходимо понимать стилистический троп, основывающийся на отношениях предметно-логического и контекстуального значений, возникающих на основании сходства предметов и явлений, и способ моделирования действительности, характеризующийся семантической двуплановостью.

Метафора используется в различных функциональных стилях речи, однако в поэзии она играет самую большую роль. Изучив функции метафоры в поэзии, мы сделали вывод, что метафора употребляется поэтами с целью вызвать определенные образы и представления у читателя, создать и развить художественный образ, сформировать представление о предмете, выразить авторскую оценку, придать экспрессивную окраску, добавить эмоционального восприятия, украсить речь поэта и звуковую составляющую поэтического произведения.

В данной работе приведено большое количество классификаций метафоры по семантическому критерию, по степени образности, по степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъекта, по структуре, по выражению времени и пространства. Часть данных классификаций использовалась в практическом исследовании метафоры в творчестве английских поэтов.

Поскольку использование метафоры как дидактического материала возможно в рамках обучения чтению на иностранном языке, в данной работе мы охарактеризовали технологию обучения чтению в старших классах. Чтение мы определили как рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста и лежащий в основе остальных речевых навыков и умений. В настоящее время чтение значительно уступает говорению, в связи с чем педагоги не в полной мере используют его возможности. Цель чтения заключается в извлечении и осмыслении информации, содержащейся в печатном тексте. В научной литературе выделяется множество видов чтения. Отдельные его разновидности использовались и в дидактической разработке данного исследования. В частности, применялось не только внутреннее, но и внешнее чтение, несмотря на возрастную группу школьников; поэзия изучалась при развитии навыков просмотрового, ознакомительного, изучающего и поискового чтения, но только в переводном варианте, поскольку английская поэзия начала XIX в. очень сложна в лингвистическом и образно-стилистическом плане.

Поскольку возрастные особенности очень важны при разработке комплекса упражнений по изучению английского языка, в данной работе приведены основные физиологические, психологические и познавательные возможности старшеклассников, оказывающие влияние на учебный процесс. Среди основных особенностей старшего школьного периода мы выделили: 1) повышенную работоспособность; 2) увеличение объемов чтения; 3) повышенную возбудимость и высокую эмоциональность; 4) любовь к самостоятельному обучению; 5) инициативность, оригинальность; 6)

ускоренное духовно-нравственное развитие, что положительно влияет на применение поэзии; 7) активное мышление; 8) интерес к познавательным и мыслительным задачам; 9) внимание к смысловой структуре слова. Исходя из данных особенностей старших школьников, дидактический материал должен быть подобран с их учетом, в также в соответствии с основными критериями отбора текстов для чтения, среди которых мы выделили объем, тематику, проблематику, жанр, стилистические особенности, методы развития критического мышления, умение формировать свои мысли учащимися, а также форму выражения мыслей.

Чтобы проанализировать метафоры, использующиеся в поэтических произведениях У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути, мы классифицировали метафору на языковую и художественную, с одной стороны, и на внешнюю и внутреннюю, с другой стороны.

Распределение метафор английских поэтов по степени образности позволило выявить доминирование художественной метафоры (78,5%) над языковой метафорой (21,5%), что связано с особым видением мира поэта. Согласно классификации по степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъектов наблюдается преобладание внешней метафоры (89,9%) и редкое использование внутренней метафоры (10,1%). Данное соотношение связано с большой образностью метафоры как стилистического средства, что позволяет ей соотносить изначально несоотносимые предметы и явления.

Согласно проведенному исследованию, функции, выполняемые метафорой в поэтических произведениях поэтов начала XIX в., не зависят от ее вида. Так, языковые и художественные, внутренние и внешние метафоры выполняют следующие функции в стихотворениях и поэмах У. Вордсворта, С.Т. Кольриджа и Р. Саути: 1) функцию развития и дополнения художественного образа; 2) функцию украшения; 3) эмоциональную функцию; 4) функцию речевого воздействия; 5) ассоциативную функцию; 6) креативную функцию; 7) функцию создания поэтического звучания.

Сделав вывод, что изучение метафоры в старших классах общеобразовательной школы должно проводиться на материале английской поэзии, мы в данной работе разработали комплекс упражнений по изучению метафоры при чтении произведений У. Вордсворта, Р. Саути и С.Т. Кольриджа. При этом мы учли, что в современном курсе английского языка метафора затрагивается очень редко.

Разработанный комплекс упражнений состоит из трех уроков и в общей сложности включает в себя лексические упражнения (группировка, заполнение пропусков, сопоставление, перевод, тестовое задание) и творческие задания (игровое задание, составление диалога, мозговой штурм, поисковое чтение, составление текста, сочинение стихотворения). Чтение поэзии применяется как в аудитории, так и во внеаудиторной деятельности. С нашей точки зрения, проанализированный комплекс упражнений может активно использоваться на уроках английского языка, поскольку он сочетает в себе как традиционные способы изучения метафоры, так и очень творческие и интересные для учащихся задания, повышающие их интерес к английской поэзии и используемой в ней метафоре, что способствует формированию языковых, и, что не менее важно, общекультурных компетенций современного школьника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреевская В.В. Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроке иностранного языка // ИЯШ. 1987. №6. С. 3-9.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта, 2010. 384 с.
3. Арутюнова Н.Д., Журина М.А. Теория метафоры: Сборник. М.: Прогресс, 1990. 512 с.
4. Балашова Л.В. Русская метафора: прошлое, настоящее, будущее. М.: Языки славянской культуры, 2014. 496 с.
5. Беликова Л.Г. Современный кабинет иностранного языка: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2010. 221 с.
6. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: В 2 ч. Материалы экспериментального курса. Ч.2. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ин-т., 1992. 85 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: СПб.: Питер, 2008. 398 с.
8. Быдина И. В. Исследование поэтического текста в когнитивнокоммуникативном аспекте // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005 . №3. С. 45-53.
9. Быкова А.А. Образная интерпретация явлений психической сферы: метафоры с семантикой температурных изменений // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348. С. 11-14.
10. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Либроком, 2012. 376 с.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Academia, 2013. 336 с.

12. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Поэзия английского романтизма в России: традиции и переводы // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 4(28). С. 107-115.
13. Иванова Т.В., Сухова И.А. Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций: Ч.2. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. 101 с.
14. Ильина Т.С. Обучение чтению газет и журналов на уроке иностранного языка в средней школе // Молодой ученый. 2014. №6. С. 715-718.
15. История западноевропейской литературы. XIX век: Англия: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб.з аведений / Л.В. Сидорченко, И.И. Бурова, А.А. Аствацатуров и др.; Под ред. Л.В. Сидорченко, И.И. Буровой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. 544 с.
16. Кобелева Е.В. «Озерная школа» поэзии и становление английского романтического канона // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2010. №27. С. 68-77.
17. Коблева С.Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников // Вестник Адыгейского педагогического университета. 2006. №1. С. 180-183.
18. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
19. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
20. Красильникова Н.А. Метафорическая репрезентация лингвокультурологической категории СВОИ-ЧУЖИЕ в экологическом дискурсе США, России и Англии: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Екатеринбург, 2005. 210 с.

21. Ламзин С.А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2011. №33. С. 19-30.
22. Лысенко Ю.В. Знаковые метафоры в поэзии романтизма и в современной поэзии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 17. С. 140-158.
23. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Academia, 2010. 208 с.
24. Мелехова Е.В. Мотивационный потенциал текста в обучении чтению на иностранном языке // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2013. №2. С. 82-87.
25. Москвин В.П. Русская метафора: Очерк семиотической теории. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: Издательство ЛКИ, 2012. 200 с.
26. Неретина С.С. Тропы и концепты. М.: Ин-т философии РАН, 2003. 277 с.
27. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // ИЯШ. 1999. №1. С. 1-14.
28. Паскалова Н.А. Возрастные особенности старшеклассников, учет их в воспитании культуры поведения // Инновации в образовании: пути и средства реализации. Труды международной научно-практической Интернет-конференции. Пятигорск, 2011. С. 278-287.
29. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во ВГПИ, 1975. 283 с.
30. Петров В.В. Язык и логическая теория: в поисках новой парадигмы // Вопросы языкознания. 1988. № 2. С. 39-48.
31. Пищальникова В.А. Метафора как способ представления личностного смысла // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Вып. 11. М.: МГЭИ, 2006. С. 160-166.
32. Пласкина М.В. Анализ современных теорий обучения чтению на иностранному языку // Проблемы и перспективы развития образования:

материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). Пермь: Меркурий, 2014. С. 133-136.

33. Полозова И.В. Метафора как средство философского и научного познания: дис. ... д-ра филос. наук. М.: РГБ, 2003. 346 с.

34. Попова Т.Г., Курочкина Е.В. Метафора как языковой и ментальный механизм в создании образно-эстетической составляющей художественного произведения // Язык и культура. 2015. № 1(29). С. 45-53.

35. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Юрайт, 2017. 290 с.

36. Ротенберг В.С. Внутренняя речь и динамизм поэтического мышления // Философские науки. 1991. № 6. С. 157-164.

37. Рыков О.А. «Метафора-текст» как способ представления манипулятивной функции текста: на материале немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М.: РГР, 2003. 163 с.

38. Склярская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 1993. 152с.

39. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений. Павлодар: ИГПИ, 2009. 248 с.

40. Сыров В.Н. Об эвристическом потенциале метафоры // Критика и семиотика. 2007. Вып. 11. С. 78-92.

41. Ткачева Л.Л. Теоретические основы формирования прагматической компетенции в курсе аспекта «домашнее чтение» // Мир науки, культуры, образования. 2009. №5. С. 250-254.

42. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 2001. 334 с.

43. Тункель М.З. Современный урок иностранного языка. М.: Лида, 2011. 100 с.

44. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка // Тынянов Ю.Н. Литературный факт. М.: Высшая школа, 1993. С. 23-121.

45. Федотова Л.В. Духовно-эстетические искания английских романтиков-лейкистов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 10. С. 153-155.
46. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 185 с.
47. Цинковская Ю.В. Виды художественных метафор в современной русской прозе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. 2010. №3. С. 154-158.
48. Шатин Ю.В. Стих и проза в «Египетских ночах» А.С. Пушкина // Гуманитарные исследования. Ежегодник. 1998. Вып. III. Ч. 1. С. 45-51.
49. Штайн К. Э. Принципы анализа поэтического текста. СПб. Ставрополь: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. 276 с.
50. Энеева Л.А. Возрастные особенности старшеклассников и нравственное воспитание их в процессе обучения в культуротворческой школе: научное издание. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. 79 с.
51. Newmark P. A Textbook of Translation. Harlow: Pearson Education Limited, 2008. 292 p.

Список словарей и энциклопедий

52. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М. Новый большой англо-русский словарь в трех томах. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan.htm?#> (дата обращения: 02.04.2017).
53. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Рипол-Классик, 2012. 608 с.
54. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2000. 688 с.

55. Караулов Ю.Н. Русский язык. Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая рос. энцикл.: Дрофа, 2008. 703 с.
56. Кауль М.Р., Хидекель С.С.. Большой англо-русский учебный словарь сочетаемости. – 2010. [Электронный ресурс] URL: http://combinatory_en_ru.academic.ru/ (дата обращения: 04.04.2017).
57. Козинец С.Б. Словарь словообразовательных метафор русского языка. Словарь: Саратовский источник, 2011. 284 с.
58. Мультитран. Электронный словарь. - 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.multitrans.com/>. (дата обращения: 01.04.2017).
59. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Mueller.htm>. (дата обращения: 01.04.2017).
60. Универсальный англо-русский словарь «Академик». [Электронный ресурс] URL: http://universal_en_ru.academic.ru/ (дата обращения: 01.04.2017).
61. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. 2-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2011. 200 с.
62. Cambridge Dictionary: электронный словарь. - 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 02.04.2017).
63. Oxford Learner's Dictionary. - 2017 [Электронный ресурс] URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 02.04.2017).

Материалы практического исследования

64. Coleridge S.T. Constancy to an Ideal Object. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/43972> (дата обращения: 27.03.2017).
65. Coleridge S.T. The garden of Boccaccio. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/the-garden-of-boccaccio/> (дата обращения: 27.03.2017).

66. Coleridge S.T. Work without hope. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/43999> (дата обращения: 27.03.2017).
67. Coleridge S.T. Monody on the Death of Chatterton. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/monody-on-the-death-of-chatterton/> (дата обращения: 27.03.2017).
68. Coleridge S.T. Youth and age. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/44000> (дата обращения: 27.03.2017).
69. Southey R. Ariste. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/ariste/> (дата обращения: 27.03.2017).
70. Southey R. Go, Valentine. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/go-valentine/> (дата обращения: 27.03.2017).
71. Southey R. Inchcape rock. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/inchcape-rock> (дата обращения: 27.03.2017).
72. Southey R. The cataract of Lodore. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/the-cataract-of-lodore/> (дата обращения: 27.03.2017).
73. Southey R. The Rose. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/the-rose-84/> (дата обращения: 27.03.2017).
74. Wordsworth W. Composed on the banks of a rocky stream. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bartleby.com/145/ww479.html> (дата обращения: 27.03.2017).
75. Wordsworth W. Daffodils. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poemhunter.com/poem/daffodils/> (дата обращения: 27.03.2017).
76. Wordsworth W. On The Death Of His Majesty (George The Third). – 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bartleby.com/145/ww480.html> (дата обращения: 27.03.2017).

77. Wordsworth W. There is a little unpretending rill. – 2017.
[Электронный ресурс] URL: <http://www.bartleby.com/145/ww478.html> (дата обращения: 27.03.2017).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Примеры метафоры в поэзии, не упомянутые в тексте работы

	Пример метафоры		Пример метафоры
	They stretched in never-ending line Along the margin of a bay: Ten thousand saw I at a glance, Tossing their heads in sprightly dance (W. Wordsworth "Daffodils").	6	The waves beside them danced , but they Outdid the sparkling leaves in glee (W. Wordsworth "Daffodils").
	And then my heart with pleasure fills, And dances with the daffodils (W. Wordsworth "Daffodils").	7	Of limpid water, humbler far than aught That ever among Men or Naiads sought Notice or name!-- It quivers down the hill, Furrowing its shallow way with dubious will (W. Wordsworth "There is a little unpretending rill").
	Save haply for some feeble glimmering Of Faith and Hope (W. Wordsworth "There is a little unpretending rill").	8	Have traced the fount whence streams of nectar flow (S.T. Coleridge "Work without hope»).
	Work without hope draws nectar in a sieve, And Hope without an object cannot live (S.T. Coleridge "Work without hope»).	9	This breathing House not built with hands, This body that does me grievous wrong (S.T. Coleridge "Work without hope»).
	FRIENDSHIP is a sheltering tree (S.T. Coleridge "Work without hope»).	0	But SPRINGTIDE blossoms on thy Lips (S.T. Coleridge "Work without hope»).
	And Tears take sunshine from thine eyes ! (S.T. Coleridge "Work without hope»).	1	Dew-drops are the gems of morning, But the tears of mournful eve! (S.T. Coleridge "Work without hope»).
	Gazed by an idle eye with silent might The picture stole upon my inward sight (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).	2	A tremulous warmth crept gradual o'er my chest, As though an infant's finger touch'd my breast (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).
	That woke the tear yet stole away the		Even in my dawn of thought—

	pang, Of hopes which in lamenting I renew'd (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).	3	Philosophy (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).
	And famous Arno, fed with all their rills; Thou brightest star of star-bright Italy! (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).	4	A mimic mourner, that with veil withdrawn Weeps liquid gems, the presents of the dawn (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).
0	The vestal fires, of which her lover grieves (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).	5	Fond Thought! not one of all that shining swarm Will breathe on thee with life-enkindling breath (S.T. Coleridge «Constancy to an Ideal Object»).
1	Till when, like strangers shelt'ring from a storm, Hope and Despair meet in the porch of Death! (S.T. Coleridge 3«Constancy to an Ideal Object»).	6	Seeing how gladly we all sink to sleep (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).
2	But doubly strange, where life is but a breath To sigh and pant with, up Want's rugged steep (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).	7	A prodigal Nature and a niggard Doom (That all bestowing, this withholding all) (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).
3	I weep that heaven-born Genius so should fall (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).	8	Now groans my sickening heart (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).
4	Now Indignation checks the feeble sigh, Or flashes through the tear that glistens in mine eye! (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).	9	On many a waste he bids trim gardens rise, Gives the blue sky to many a prisoner's eyes (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).
5	Sweet Flower of Hope! free Nature's genial child! (S.T. Coleridge «Monody on	0	Thy sullen gaze she bade thee roll On scenes that well might melt thy soul

	the Death of Chatterton»).		(S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).
6	Roll the black tide of Death through every freezing vein! (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).	1	Oft pouring on the winds a broken song: Anon, upon some rough rock's fearful brow (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).
7	Yet will I love to follow the sweet dream (S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»).	2	It runs and it creeps For a while, till it sleeps In its own little lake (R. Southey «The cataract of Lodore»).
8	Sir Ralph the Rover sail'd away, He scour'd the seas for many a day (R. Southey «Inchcape rock»).	3	It feels the noon-tide sun, and drinks refresh'd The dews of night (R. Southey «Inchcape rock»).
9	How first by miracle its fragrant leaves Spread to the sun their blushing loveliness (R. Southey «Inchcape rock»).	4	The bitterness of wounded vanity That with a fiendish hue would overcast His faint and lying smile (R. Southey «Inchcape rock»).
0	He spread abroad Whispers that travel fast, and ill reports That soon obtain belief (R. Southey «Inchcape rock»).	5	but now within his heart Unwonted feelings stirr'd (R. Southey «Inchcape rock»).
1	and the first pangs Of wakening guilt, anticipating Hell (R. Southey «Inchcape rock»).	6	The eye of Zillah as it glanced around Fell on the murderer once, but not in wrath; And therefore like a dagger it had fallen, Had struck into his soul a cureless wound (R. Southey «Inchcape rock»).
2	Yet quench the rising flames!—they rise! they spread! They reach the suffering Maid! oh God protect The innocent one! (R. Southey «Inchcape rock»).	7	The innocent Maid, and roses bloom around, Now first beheld since Paradise was lost (R. Southey «Inchcape rock»).

3	And fill with Eden odours all the air (R. Southey «Inchcape rock»).	8	From some the lovely look, the winning smile, From some the languid lustre of the eyes (R. Southey «Ariste»).
4	Low to the finished form the nations round In adoration bent the pious knee (R. Southey «Ariste»).	9	How here I linger in this sullen shade, This dreary gloom of dull monastic night (R. Southey «Go, Valentine»).
5	In fancy feel the magic of her eye, In fancy view the smile illumine her cheek (R. Southey «Go, Valentine»).		

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Ключи к упражнениям

Урок I.

3.

1. That ask no aid of Sail or Oar, / That fear no spite of Wind or Tide
2. FRIENDSHIP is a sheltering tree
3. SPRINGTIDE blossoms on thy Lips.
4. And Tears take sunshine from thine eyes!.
5. Dew-drops are the gems of morning, / But the tears of mournful eve.

5.

- 1) с легким сердцем предаваться сну - gladly sink to sleep.
- 2) жизнь как краткий вздох - life is but a breath to sigh.
- 3) найти покой, упокоиться - find repose.
- 4) престол милосердия - the throne of mercy.
- 5) наперсник мысли, баловень фортуны - Sublime of thought, and confident of fame.
- 6) следовать за мечтой - to follow the sweet dream.

Урок II.

1.

- 1) play the saint
- 2) Before the public eye
- 3) wounded vanity
- 4) fiendish hue
- 5) blushing loveliness
- 6) feelings stirr'd
- 7) wakening guilt

2.

- 1) scour the sees
- 2) the wind died away

3) shivering shock

4) tear one's hair

3.

1) Beside the lake, beneath the trees, / Fluttering and dancing in the breeze
(flatter, dance)

2) Ten thousand saw I at a glance, / Tossing their heads in sprightly dance
(head)

3) The waves beside them danced (dance)

4) For oft, when on my couch I lie / In vacant or in pensive mood (vacancy)

5) And then my heart with pleasure fills, / And dances with the daffodils (fill)

4.

1) For oft, when on my couch I lie

In vacant or in pensive **mood**, (**пустой, незанятый, свободный**)

They flash upon that inward eye

Which is the bliss of solitude («W. Wordsworth “Daffodils”»).

2) The Nation hears

In this deep knell, silent for threescore years,

An unexampled **voice of awful memory!** (**голос, мнение**) (W. Wordsworth
«On The Death Of His Majesty (George The Third)»).

3) Of late, in one of those most weary hours (**утомленный, уставший**)

When life seems emptied of all genial powers (S.T. Coleridge «The garden of
Boccaccio»).

4) And famous Arno река, **fed with all their rills** (**питать, кормить**);

Thou brightest star of star-bright Italy! (S.T. Coleridge «The garden of
Boccaccio»).

5) In fancy feel the magic of her eye,

In fancy view **the smile illumine her cheek** (**улыбка**) (R. Southey «Go,
Valentine»).

Урок III.

2.

Time	Parts of body
<p>Say, that every joy of life remote / At evening's closing hour I quit the throne, / Listening in solitude the ring- dome's note, / Who pours like me her solitary song (R. Southey «Go, Valentine»).</p> <p>Of late, in one of those most weary усталый hours, / When life seems emptied of all genial powers, / A dreary mood, which he who ne'er has known / May bless his happy lot, I sate alone (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).</p> <p>And last, a matron now, of sober mien, / Yet radiant still and with no earthly sheen, / Whom as a faery child my childhood woo'd / Even in my dawn of thought—Philosophy (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).</p> <p>A mimic mourner, that with veil withdrawn / Weeps liquid gems, the presents of the dawn (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).</p> <p>Now groans my sickening heart, as still I view / Thy corpse of livid hue (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).</p> <p>Nay EDITH! spare the rose!—it lives—it lives, / It feels the noon-tide</p>	<p>They (daffodils) stretched in never-ending line / Along the margin of a bay: / Ten thousand saw I at a glance, / Tossing their heads in sprightly dance (W. Wordsworth “Daffodils”).</p> <p>And then my heart with pleasure fills, / And dances with the daffodils (W. Wordsworth “Daffodils”).</p> <p>Gazed by an idle eye with silent might / The picture stole upon my inward sight (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).</p> <p>A tremulous warmth crept gradual o'er my chest, / As though an infant's finger touch'd my breast (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).</p>

полуденный прилив sun, and drinks refresh'd / The dews of night (R. Southey «The Rose»).	
---	--

В обе колонки: **Light-hearted youth!** aye, as he hastes along, / He meditates the future song (S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»).

3.

tore his hair – рвать на себе волосы Wings grow within him – рвать на себе волосы melt thy soul – растопить сердце follow the sweet dream – следовать за мечтой bent the pious knee – преклонять колени

4.

gift from heaven	manna from heaven
tear one's hear	knock head against a brick wall
melt one's soul	melt one's heart
wings grow	mound Pegasus
sick at heart	down at dumps

5.

время закрытия, окончания - а) <u>closing hour</u> преклонить колено - с) bend the knee обаятельная улыбка - а) winning smile потерянный рай - b) lost paradise бога дыхание - b) breath of God

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Тексты поэтических произведений, проанализированные в работе

W. Wordsworth "Daffodils"

I wandered lonely as a cloud
That floats on high o'er vales and hills,
When all at once I saw a crowd,
A host, of golden daffodils;
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.
Continuous as the stars that shine
And twinkle on the milky way,
They stretched in never-ending line
Along the margin of a bay:
Ten thousand saw I at a glance,
Tossing their heads in sprightly dance.
The waves beside them danced, but they
Outdid the sparkling leaves in glee;
A poet could not be but gay,
In such a jocund company!
I gazed—and gazed—but little thought
What wealth the show to me had brought:
For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon that inward eye
Which is the bliss of solitude;
And then my heart with pleasure fills,
And dances with the daffodils.

W. Wordsworth "There is a little unpretending rill"

THERE a little unpretending Rill
Of limpid water, humbler far than aught
That ever among Men or Naiads sought
Notice or name!--It quivers down the hill,
Furrowing its shallow way with dubious will;
Yet to my mind this scanty Stream is brought
Oftener than Ganges or the Nile; a thought
Of private recollection sweet and still!
Months perish with their moons; year treads on year!
But, faithful Emma! thou with me canst say
hat, while ten thousand pleasures disappear,
And flies their memory fast almost as they;
The immortal Spirit of one happy day
Lingers beside that Rill, in vision clear.

W. Wordsworth «Composed on the banks of a rocky stream»

DOGMATIC Teachers, of the **snow-white fur!**
Ye wrangling Schoolmen, of the scarlet hood!
Who, with a keenness not to be withstood,
Press the point home, or falter and demur,
Checked in your course by many a teasing burr;
These natural council-seats your acrid blood
Might cool;--and, as the Genius of the flood
Stoops willingly to animate and spur
Each lighter function slumbering in the brain,
Yon eddying balls of foam, these arrowy gleams
That o'er the pavement of the surging streams
Welter and flash, a synod might detain
With subtle speculations, haply vain,

But surely less so than your far-fetched themes!

W. Wordsworth «On The Death Of His Majesty (George The Third)»

WARD of the LAW!--dread Shadow of a King!

Whose realm королевство had dwindled уменьшилось to one stately room;

Whose universe was gloom immersed in gloom,

Darkness as thick as life o'er life could fling,

Save haply for some feeble glimmering

Of Faith and Hope--if thou, by nature's doom,

Gently hast sunk into the quiet tomb,

Why should we bend in grief, to sorrow cling,

When thankfulness were best?--Fresh-flowing tears,

Or, where tears flow not, sigh succeeding sigh,

Yield to such after-thought the sole reply

Which justly it can claim. The Nation hears

In this deep knell, silent for threescore years,

An unexampled voice of awful memory!

S.T. Coleridge “Work without hope»

All Nature seems at work. Slugs leave their lair—

The bees are stirring—birds are on the wing—

And Winter slumbering in the open air,

Wears on his smiling face a dream of Spring!

And I the while, the sole unbusy thing,

Nor honey make, nor pair, nor build, nor sing.

Yet well I ken the banks where amaranths blow,

Have traced the **fount whence streams of nectar flow.**

Bloom, O ye amaranths! bloom for whom ye may,

For me ye bloom not! Glide, rich streams, away!

With lips unbrightened, wreathless brow, I stroll:

And would you learn the spells that drowse my soul?

Work without hope draws nectar in a sieve,

And Hope without an object cannot live.

S.T. Coleridge «Youth and age»

Verse, a Breeze 'mid blossoms straying,

Where HOPE clung feeding, like a bee--

Both were mine ! Life went a-maying

With NATURE, HOPE, and POESY,

When I was young !

When I was young ?--Ah, woful WHEN !

Ah ! for the Change 'twixt Now and Then !

This **breathing House** not built with hands,

This body that does me grievous горестный wrong,

O'er æry Cliffs and glittering Sands,

How lightly then it flashed along :--

Like those trim skiffs, unknown of yore,

On winding lakes and rivers wide,

That ask no aid of Sail or Oar,

That fear no spite of Wind or Tide!

Nought cared this Body for wind or weather

When YOUTH and I lived in't together.

FLOWERS are lovely ; LOVE is flower-like ;

FRIENDSHIP is a sheltering tree ;

O ! the Joys, that came down shower-like,

Of FRIENDSHIP, LOVE, and LIBERTY,

Ere I was old !

Ere I was old ? Ah woful ERE,

Which tells me, YOUTH'S no longer here !

O YOUTH ! for years so many and sweet,

'Tis known, that Thou and I were one,
I'll think it but a fond conceit--
It cannot be that Thou art gone !
Thy Vesper-bell hath not yet toll'd :--
And thou wert aye a Masker bold !
What strange Disguise hast now put on,
To make believe, that thou art gone ?
I see these Locks in silvery slips,
This drooping Gait, this altered Size :
**But SPRINGTIDE blossoms on thy Lips,
And Tears take sunshine from thine eyes !**
Life is but Thought : so think I will
That YOUTH and I are House-mates still.
**Dew-drops are the gems of morning,
But the tears of mournful eve !**
Where no hope is, life's a warning
That only serves to make us grieve,
When we are old :
That only serves to make us grieve
With oft and tedious taking-leave,
Like some poor nigh-related guest,
That may not rudely be dismiss ;
Yet hath outstay'd his welcome while,
And tells the jest without the smile.

S.T. Coleridge «The garden of Boccaccio»,

Of late, in one of those most **weary hours**,
When life seems emptied of all genial powers,
A dreary mood, which he who ne'er has known
May bless his happy lot, I sate alone;

And, from the numbing spell to win relief,
Call'd on the Past for thought of glee or grief.
In vain! bereft alike of grief and glee,
I sate and cow'r'd o'er my own vacancy!
And as I watch'd the dull continuous ache,
Which, all else slum'bring, seem'd alone to wake;
O Friend! long wont to notice yet conceal,
And soothe by silence what words cannot heal,
I but half saw that quiet hand of thine
Place on my desk this exquisite design.
Boccaccio's Garden and its faery,
The love, the joyaunce, and the gallantry!
An Idyll, with Boccaccio's spirit warm,
Framed in the silent poesy of form.
Like flocks adown a newly-bathed steep
Emerging from a mist: or like a stream
Of music soft that not dispels the sleep,
But casts in happier moulds the slumberer's dream,
Gazed by an idle eye with silent might
The picture stole upon my inward sight.
A tremulous warmth crept gradual o'er my chest,
As though an infant's finger touch'd my breast.
And one by one (I know not whence) were brought
All spirits of power that most had stirr'd my thought
In selfless boyhood, on a new world tost
Of wonder, and in its own fancies lost;
Or charm'd my youth, that, kindled from above,
Loved ere it loved, and sought a form for love;
Or lent a lustre to the earnest scan
Of manhood, musing what and whence is man!

Wild strain of Scalds, that in the sea-worn caves
 Rehearsed their war-spell to the winds and waves;
 Or fateful hymn of those prophetic maids,
 That call'd on Hertha in deep forest glades;
 Or minstrel lay, that cheer'd the baron's feast;
 Or rhyme of city pomp, of monk and priest,
 Judge, mayor, and many a guild in long array,
 To high-church pacing on the great saint's day.
 And many a verse which to myself I sang,
That woke the tear yet stole away the pang,
 Of hopes which in lamenting I renew'd.
 And last, a matron now, of sober mien,
 Yet radiant still and with no earthly sheen,
 Whom as a faery child my childhood woo'd
Even in my dawn of thought—Philosophy;
 Though then unconscious of herself, pardie,
 She bore no other name than Poesy;
 And, **like a gift from heaven**, in lifeful glee,
 That had but newly left a mother's knee,
 Prattled and play'd with bird and flower, and stone,
 As if with elfin playfellows well known,
 And life reveal'd to innocence alone.
 Thanks, gentle artist! now I can descry
 Thy fair creation with a mastering eye,
 And all awake! And now in fix'd gaze stand,
 Now wander through the Eden of thy hand;
 Praise the green arches, on the fountain clear
 See fragment shadows of the crossing deer;
 And with that serviceable nymph I stoop
The crystal from its restless pool to scoop.

I see no longer! I myself am there,
Sit on the ground-sward, and the banquet share.
'Tis I, that sweep that lute's love-echoing strings,
And gaze upon the maid who gazing sings;
Or pause and listen to the tinkling bells
From the high tower, and think that there she dwells.
With old Boccaccio's soul I stand possest,
And breathe an air like life, that swells my chest.
The brightness of the world, O thou once free,
And always fair, rare land of courtesy!
O Florence! with the Tuscan fields and hills
And famous Arno, **fed with all their rills;**
Thou brightest star of star-bright Italy!
Rich, ornate, populous, all treasures thine,
The golden corn, the olive, and the vine.
Fair cities, gallant mansions, castles old,
And forests, where beside his leafy hold
The sullen boar hath heard the distant horn,
And whets his tusks against the gnarled thorn;
Palladian palace with its storied halls;
Fountains, where **Love lies listening to their falls;**
Gardens, where flings the bridge its airy span,
And Nature makes her happy home with man;
Where many a gorgeous flower is duly fed
With its own rill, on its own spangled bed,
And wreathes the marble urn, or leans its head,
A mimic mourner, that with veil withdrawn
Weeps liquid gems, **the presents of the dawn;**—
Thine all delights, and every muse is thine;
And more than all, the embrace and intertwine

Of all with all in gay and twinkling dance!
Mid gods of Greece and warriors of romance,
See! Boccace sits, unfolding on his knees
The new-found roll of old Maeonides;
But from his mantle's fold, and near the heart,
Peers Ovid's Holy Book of Love's sweet smart!
O all-enjoying and all-blending sage,
Long be it mine to con thy mazy page,
Where, half conceal'd, the eye of fancy views
Fauns, nymphs, and winged saints, all gracious to thy muse!
Still in thy garden let me watch their pranks,
And see in Dian's vest between the ranks
Of the trim vines, some maid that half believes
The vestal fires, of which her lover grieves,
With that sly satyr peeping through the leaves!

S.T. Coleridge «Constancy to an Ideal Object»

Since all that beat about in Nature's range,
Or veer or vanish; why should'st thou remain
The only constant in a world of change,
O yearning Thought! that liv'st but in the brain?
Call to the Hours, that in the distance play,
The faery people of the future day—
Fond Thought! not one of all that shining swarm
Will breathe on thee with life-enkindling breath,
Till when, like strangers shelt'ring from a storm,
Hope and Despair meet in the porch of Death!
Yet still thou haunt'st me; and though well I see,
She is not thou, and only thou are she,
Still, still as though some dear embodied Good,

Some **living Love** before my eyes there stood
With answering look a ready ear to lend,
I mourn to thee and say—'Ah! loveliest friend!
That this the meed of all my toils might be,
To have a home, an English home, and thee!
Vain repetition! Home and Thou are one.
The peacefull'st cot, the moon shall shine upon,
Lulled by the thrush and wakened by the lark,
Without thee were but a becalm{'e}d bark,
Whose Helmsman on an ocean waste and wide
Sits mute and pale his mouldering helm beside.
And art thou nothing? Such thou art, as when
The woodman winding westward up the glen
At wintry dawn, where o'er the sheep-track's maze
The viewless snow-mist weaves a glist'ning haze,
Sees full before him, gliding without tread,
An image with a glory round its head;
The enamoured rustic worships its fair hues,
Nor knows he makes the shadow, he pursues!

S.T. Coleridge «Monody on the Death of Chatterton»

O what a wonder seems the fear of death,
Seeing how gladly we all **sink to sleep**,
Babes, Children, Youths, and Men,
Night following night for threescore years and ten!
But doubly strange, where **life is but a breath**
To sigh and pant with, up Want's rugged steep.
Away, Grim Phantom! Scorpion King, away!
Reserve thy terrors and thy stings display
For coward Wealth and Guilt in robes of State!

Lo! by the grave I stand of one, for whom
A prodigal Nature and a niggard Doom
(That all bestowing, this withholding all)
Made each chance knell from distant spire or dome
Sound like a seeking Mother's anxious call,
Return, poor Child! Home, weary Truant, home!
Thee, Chatterton! these unblest stones protect
From want, and the bleak freezings of neglect.
Too long before the vexing Storm-blast driven
Here hast thou **found repose!** beneath this sod!
Thou! O vain word! thou dwell'st not with the clod!
Amid the shining Host of the Forgiven
Thou at **the throne of mercy** and thy God
The triumph of redeeming Love dost hymn
(Believe it, O my Soul!) to harps of Seraphim.
Yet oft, perforce ('tis suffering Nature's call),
weep that **heaven-born Genius so should fall;**
And oft, in Fancy's saddest hour, my soul
Averted shudders at the poison'd bowl.
Now groans my **sickening heart**, as still I view
Thy corse of livid hue;
Now Indignation checks the feeble sigh,
Or flashes through the **tear that glistens in mine eye!**
Is this the land of song-ennobled line?
Is this the land, where Genius ne'er in vain
Pour'd forth his lofty strain?
Ah me! yet Spenser, gentlest bard divine,
Beneath chill Disappointment's shade,
His weary limbs in lonely anguish lay'd.
And o'er her darling dead

Pity hopeless hung her head,
While "mid the pelting of that merciless storm,"
Sunk to the cold earth Otway's famish'd form!
Sublime of thought, and confident of fame,
From vales where Avon winds the Minstrel came.
Light-hearted youth! aye, as he hastes along,
He meditates the future song,
How dauntless ælla fray'd the Dacyan foe;
And while the numbers flowing strong
In eddies whirl, in surges throng,
Exulting in the spirits' genial throe
In tides of power his life-blood seems to flow.
And now **his cheeks with deeper ardors flame,**
His eyes have glorious meanings, that declare
More than the light of outward day shines there,
A holier triumph and a sterner aim!
Wings grow within him; and he soars above
Or Bard's or Minstrel's lay of war or love.
Friend to the friendless, to the sufferer health,
He hears the widow's prayer, the good man's praise;
To scenes of bliss transmutes his fancied wealth,
And young and old shall now see happy days.
On many a waste he bids trim gardens rise,
Gives the blue sky to many a prisoner's eyes;
And now in wrath he grasps the patriot steel,
And her own iron rod he makes Oppression feel.
Sweet Flower of Hope! free Nature's genial child!
That didst so fair disclose thy early bloom,
Filling the wide air with a rich perfume!
For thee in vain all heavenly aspects smil'd;

From the hard world brief respite could they win —
The frost nipp'd sharp without, the canker prey'd within!
Ah! where are fled the charms of vernal Grace,
And Joy's wild gleams that lighten'd o'er thy face?
Youth of tumultuous soul, and haggard eye!
Thy wasted form, thy hurried steps I view,
On thy wan forehead starts the lethal dew,
And oh! the anguish of that shuddering sigh!
Such were the struggles of the gloomy hour,
When Care, of wither'd brow,
Prepar'd the poison's death-cold power:
Already to thy lips was rais'd the bowl,
When near thee stood Affection meek
(Her bosom bare, and wildly pale her cheek)
Thy sullen gaze she bade thee roll
On scenes that well might **melt thy soul;**
Thy native cot she flash'd upon thy view,
Thy native cot, where still, at close of day,
Peace smiling sate, and listen'd to thy lay;
Thy Sister's shrieks she bade thee hear,
And mark thy Mother's thrilling tear;
See, see her breast's convulsive throes,
Her silent agony of woe!
Ah! dash the poison'd chalice from thy hand!
And thou hadst dashed it, at her soft command,
But that Despair and Indignation rose,
And told again the story of thy woes;
Told the keen insult of the unfeeling heart,
The dread dependence on the low-born mind;
Told every pang, with which thy soul must smart,

Neglect, and grinning Scorn, and Want combined!
Recoiling quick, thou badest the friend of pain
Roll the black tide of Death through every freezing vein!
Ye woods! that wave o'er Avon's rocky steep,
To Fancy's ear sweet is your murmuring deep!
For here she loves the cypress wreath to weave;
Watching with wistful eye, the saddening tints of eve.
Here, far from men, amid this pathless grove,
In solemn thought the Minstrel wont to rove,
Like star-beam on the slow sequester'd tide
Lone-glittering, through the high tree branching wide.
And here, in Inspiration's eager hour,
When most the big soul feels the mastering power,
These wilds, these caverns roaming o'er,
Round which the screaming sea-gulls soar,
With wild unequal steps he pass'd along,
Oft pouring on the winds a **broken song:**
Anon, upon some rough rock's fearful brow
Would pause abrupt — and gaze upon the waves below.
Poor Chatterton! he sorrows for thy fate
Who would have prais'd and lov'd thee, ere too late.
Poor Chatterton! farewell! of darkest hues
This chaplet cast I on thy unshaped tomb;
But dare no longer on the sad theme muse,
Lest kindred woes persuade a kindred doom:
For oh! big gall-drops, shook from Folly's wing,
Have blacken'd the fair promise of my spring;
And the stern Fate transpierc'd with viewless dart
The last pale Hope that shiver'd at my heart!
Hence, gloomy thoughts! no more my soul shall dwell

On joys that were! no more endure to weigh
The shame and anguish of the evil day,
Wisely forgetful! O'er the ocean swell
Sublime of Hope I seek the cottag'd dell
Where Virtue calm with careless step may stray;
And, dancing to the moon-light roundelay,
The wizard Passions weave an holy spell!
O Chatterton! that thou wert yet alive!
Sure thou would'st spread the canvass to the gale,
And love with us the tinkling team to drive
O'er peaceful Freedom's undivided dale;
And we, at sober eve, would round thee throng,
Would hang, enraptur'd, on thy stately song,
And greet with smiles the young-eyed Poesy
All deftly mask'd as hoar Antiquity.
Alas, vain Phantasies! the fleeting brood
Of Woe self-solac'd in her dreamy mood!
Yet will I love to **follow the sweet dream,**
Where Susquehannah pours his untamed stream;
And on some hill, whose forest-frowning side
Waves o'er the murmurs of his calmer tide,
Will raise a solemn Cenotaph to thee,
Sweet Harper of time-shrouded Minstrelsy!
And there, sooth'd sadly by the dirgeful wind,
Muse on the sore ills I had left behind.

R. Southey «The cataract of Lodore»

"How does the water
Come down at Lodore?"
My little boy asked me

Thus, once on a time;
And moreover he tasked me
To tell him in rhyme.
Anon, at the word,
There first came one daughter,
And then came another,
To second and third
The request of their brother,
And to hear how the water
Comes down at Lodore,
With its rush and its roar,
As many a time
They had seen it before.
So I told them in rhyme,
For of rhymes I had store;
And 'twas in my vocation
For their recreation
That so I should sing;
Because I was Laureate
To them and the King.
From its sources which well
In the tarn on the fell;
From its fountains
In the mountains,
Its rills and its gills;
Through moss and through brake,
It runs and it creeps
For a while, till it sleeps
In its own little lake.
And thence at departing,

Awakening and starting,
It runs through the reeds,
And away it proceeds,
Through meadow and glade,
In sun and in shade,
And through the wood-shelter,
Among crags in its flurry,
Helter-skelter,
Hurry-scurry.
Here it comes sparkling,
And there it lies darkling;
Now smoking and frothing
Its tumult and wrath in,
Till, in this rapid race
On which it is bent,
It reaches the place
Of its steep descent.
The cataract strong
Then plunges along,
Striking and raging
As if a war raging
Its caverns and rocks among;
Rising and leaping,
Sinking and creeping,
Swelling and sweeping,
Showering and springing,
Flying and flinging,
Writhing and ringing,
Eddying and whisking,
Spouting and frisking,

Turning and twisting,

Around and around

With endless rebound:

Smiting and fighting,

A sight to delight in;

Confounding, astounding,

Dizzying and deafening the ear with its sound.

Collecting, projecting,

Receding and speeding,

And shocking and rocking,

And darting and parting,

And threading and spreading,

And whizzing and hissing,

And dripping and skipping,

And hitting and splitting,

And shining and twining,

And rattling and battling,

And shaking and quaking,

And pouring and roaring,

And waving and raving,

And tossing and crossing,

And flowing and going,

And running and stunning,

And foaming and roaming,

And dinning and spinning,

And dropping and hopping,

And working and jerking,

And guggling and struggling,

And heaving and cleaving,

And moaning and groaning;

And glittering and frittering,
And gathering and feathering,
And whitening and brightening,
And quivering and shivering,
And hurrying and skurrying,
And thundering and floundering;
Dividing and gliding and sliding,
And falling and brawling and sprawling,
And driving and riving and striving,
And sprinkling and twinkling and wrinkling,
And sounding and bounding and rounding,
And bubbling and troubling and doubling,
And grumbling and rumbling and tumbling,
And clattering and battering and shattering;
Retreating and beating and meeting and sheeting,
Delaying and straying and playing and spraying,
Advancing and prancing and glancing and dancing,
Recoiling, turmoiling and toiling and boiling,
And gleaming and streaming and steaming and beaming,
And rushing and flushing and brushing and gushing,
And flapping and rapping and clapping and slapping,
And curling and whirling and purling and twirling,
And thumping and plumping and bumping and jumping,
And dashing and flashing and splashing and clashing;
And so never ending, but always descending,
Sounds and motions for ever and ever are blending
All at once and all o'er, with a mighty uproar, -
And this way the water comes down at Lodore.

R. Southey «Inchcape rock»

No stir in the air, no stir in the sea,
The Ship was still as she could be;
Her sails from heaven received no motion,
Her keel was steady in the ocean.
Without either sign or sound of their shock,
The waves flow'd over the Inchcape Rock;
So little they rose, so little they fell,
They did not move the Inchcape Bell.
The Abbot of Aberbrothok
Had placed that bell on the Inchcape Rock;
On a buoy in the storm it floated and swung,
And over the waves its warning rung.
When the Rock was hid by the surge's swell,
The Mariners heard the warning Bell;
And then they knew the perilous Rock,
And blest the Abbot of Aberbrothok
The Sun in the heaven was shining gay,
All things were joyful on that day;
The sea-birds scream'd as they wheel'd round,
And there was joyaunce in their sound.
The buoy of the Inchcpe Bell was seen
A darker speck on the ocean green;
Sir Ralph the Rover walk'd his deck,
And fix'd his eye on the darker speck.
He felt the cheering power of spring,
It made him whistle, it made him sing;
His heart was mirthful to excess,
But the Rover's mirth was wickedness.
His eye was on the Inchcape Float;

Quoth he, "My men, put out the boat,
And row me to the Inchcape Rock,
And I'll plague the Abbot of Aberbrothok."
The boat is lower'd, the boatmen row,
And to the Inchcape Rock they go;
Sir Ralph bent over from the boat,
And he cut the bell from the Inchcape Float.
Down sank the Bell with a gurgling sound,
The bubbles rose and burst around;
Quoth Sir Ralph, "The next who comes to the Rock,
Won't bless the Abbot of Aberbrothok."
Sir Ralph the Rover sail'd away,
He **scour'd the seas** for many a day;
And now grown rich with plunder'd store,
He steers his course for Scotland's shore.
So thick a haze o'erspreads the sky,
They cannot see the sun on high;
The wind hath blown a gale all day,
At evening it hath **died away**.
On the deck the Rover takes his stand,
So dark it is they see no land.
Quoth Sir Ralph, "It will be lighter soon,
For there is the dawn of the rising Moon."
"Canst hear," said one, "the breakers roar?
For methinks we should be near the shore."
"Now, where we are I cannot tell,
But I wish we could hear the Inchcape Bell."
They hear no sound, the swell is strong,
Though the wind hath fallen they drift along;
Till the vessel strikes with a shivering shock,

"Oh Christ! It is the Inchcape Rock!"

Sir Ralph the Rover **tore his hair,**

He curst himself in his despair;

The waves rush in on every side,

The ship is sinking beneath the tide.

But even is his dying fear,

One dreadful sound could the Rover hear;

A sound as if with the Inchcape Bell,

The Devil below was ringing his knell.

R. Southey «The Rose»

Nay EDITH! spare the rose!—it lives—it lives,

It feels the noon-tide sun, and **drinks refresh'd**

The dews of night; let not thy gentle hand

Tear sunder its life-fibres and destroy

The sense of being!—why that infidel smile?

Come, I will bribe thee to be merciful,

And thou shall have a tale of other times,

For I am skill'd in legendary lore,

So thou wilt let it live. There was a time

Ere this, the freshest sweetest flower that blooms,

Bedeck'd the bowers of earth. Thou hast not heard

How first by miracle its fragrant leaves

Spread to the sun their blushing loveliness.

There dwelt at Bethlehem a Jewish maid

And Zillah was her name, so passing fair

That all Judea spake the damsel's praise.

He who had seen her eyes' dark radiance

How quick it spake the soul, and what a soul

Beam'd in its mild effulgence, woe was he!

For not in solitude, for not in crowds,
Might he escape remembrance, or avoid
Her imaged form that followed every where,
And fill'd the heart, and fix'd the absent eye.
Woe was he, for her bosom own'd no love
Save the strong ardours of religious zeal,
For Zillah on her God had centered all
Her spirit's deep affections. So for her
Her tribes-men sigh'd in vain, yet revered
The obdurate virtue that destroyed their hopes.
One man there was, a vain and wretched man,
Who saw, desired, despair'd, and hated her.
His sensual eye had gloated on her cheek
Even till the flush of angry modesty
Gave it new charms, and made him gloat the more.
She loath'd the man, for Hamuel's eye was bold,
And the strong workings of brute selfishness
Had moulded his broad features; and she fear'd
The bitterness of wounded vanity
That with a **fiendish hue** would overcast
His faint and lying smile. Nor vain her fear,
For Hamuel vowed revenge and laid a plot
Against her virgin fame. **He spread abroad**
Whispers that travel fast, and ill reports
That soon obtain belief; that Zillah's eye
When in the temple heaven-ward it was rais'd
Did swim with rapturous zeal, but there were those
Who had beheld the enthusiast's melting glance
With other feelings fill'd; that 'twas a task
Of easy sort **to play the saint by day**

Before the public eye, but that all eyes
Were closed at night; that Zillah's life was foul,
Yea forfeit to the law.
Shame—shame to man
That he should trust so easily the tongue
That stabs another's fame! the ill report
Was heard, repeated, and believed,—and soon,
For Hamuel by most damned artifice
Produced such semblances of guilt, the Maid
Was judged to shameful death.
Without the walls
There was a barren field; a place abhorr'd,
For it was there where wretched criminals
Were done to die; and there they built the stake,
And piled the fuel round, that should consume
The accused Maid, abandon'd, as it seem'd,
By God and man. The assembled Bethlemites
Beheld the scene, and when they saw the Maid
Bound to the stake, with what calm holiness
She lifted up her patient looks to Heaven,
They doubted of her guilt. With other thoughts
Stood Hamuel near the pile, him savage joy
Led thitherward, but now within his heart
Unwonted feelings stirr'd, and the first pangs
Of wakening guilt, anticipating Hell.
The eye of Zillah as it glanced around
Fell on the murderer once, but not in wrath;
And therefore like a dagger it had fallen,
Had struck into his soul a cureless wound.
Conscience! thou God within us! not in the hour

Of triumph, dost thou spare the guilty wretch,
Not in the hour of infamy and death
Forsake the virtuous! they draw near the stake—
And lo! the torch! hold hold your erring hands!
Yet quench the rising flames!—they rise! they spread!
They reach the suffering Maid! oh God protect
The innocent one!
They rose, they spread, they raged—
The breath of God went forth; the ascending fire
Beneath its influence bent, and all its flames
In one long lightning flash collecting fierce,
Darted and blasted Hamuel—him alone.
Hark—what a fearful scream the multitude
Pour forth!—and yet more miracles! the stake
Buds out, and spreads its light green leaves and bowers
The innocent Maid, and roses bloom around,
Now first beheld since **Paradise was lost,**
And fill with **Eden odours** all the air.

R. Southey «Ariste»

Let ancient stories round the painter's art,
Who stole from many a maid his Venus' charms,
Till **warm devotion fired each gazer's heart**
And every bosom bounded with alarms.
He culled the beauties of his native isle,
From some the blush of beauty's vermeil dyes,
From some the lovely look, **the winning smile,**
From some the languid lustre of the eyes.
Low to the finished form the nations round
In adoration **bent the pious knee;**

With myrtle wreaths the artist's brow they crowned,
Whose skill, Ariste, only imaged thee.
Ill-fated artist, doomed so wide to seek
The charms that blossom on Ariste's cheek!

R. Southey «Go, Valentine»

Go, Valentine, and tell that lovely maid
Whom fancy still will portray to my sight,
How here I linger in this sullen shade,
This dreary gloom of dull monastic night;
Say, that every joy of life remote
At evening's **closing hour** I quit the throng,
Listening in solitude the ring-dome's note,
Who pours like me her solitary song;
Say, that of her absence calls the sorrowing sigh;
Say, that of all her charms I love to speak,
In fancy feel the magic of her eye,
In fancy view **the smile illumine her cheek,**
Court the lone hour when silence stills the grove,
And heave the sigh of memory and of love.