

ПЕДАГОГИКА

УДК 81'33

Н.В. Головки, Д.В. Шейко

ОБЗОР ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ МЕТАФОРЫ МЕТОДАМИ КОГНИТИВНОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Представлен сопоставительный, описательно-оценочный и критический обзор актуальных англоязычных и русскоязычных публикаций, в которых метафора как когнитивное и языковое явление изучается в связи с преподаванием иностранных языков и с привлечением методологии когнитивной и прикладной лингвистики. Проведён анализ содержащихся в обзорных публикациях идей и практических разработок. Выделены направления отечественных и зарубежных исследований, представляющиеся авторам наиболее перспективными.

Ключевые слова: лингводидактика; метафора; прикладная лингвистика; когнитивная лингвистика; обзор; неродной язык; иностранный язык

Введение

Кафедра русского языка как иностранного ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» ведёт исследовательский проект по оценке роли и значимости метафорической компетенции (способности успешно порождать и воспринимать письменные и устные высказывания, основанные на метафорическом переносе значений) при изучении русского языка как иностранного (РКИ). Для нужд этого проекта нами был подготовлен обзор зарубежных и отечественных исследований по схожей тематике, а именно посвящённых тому, как в последние годы методология прикладной и когнитивной лингвистики применяется для изучения метафоры в контексте обучения языкам.

В связи с большим объёмом материала, подлежащим обозрению, и ограниченным размером статьи мы позволим себе не обосновывать развитость и актуальность темы, лишь тезисно заявив, что в соответствующей области накопилось значительное количество публикаций, требующих осмысления и систематизации и в то же время обладающих достаточной степенью новизны для того, чтобы не дублировались существующие обзорные работы. Заметим также, что в исследованиях последних лет регулярно подчёркивается востребованность научного обоснования новых лингводидактических подходов и методов.

В то же время мы полагаем, что следует сделать несколько замечаний о терминологии. В первую очередь комментария такого рода требует понятие метафоры. Это связано с тем, что когнитивная лингвистика (преимущественно зарубежная), на наш взгляд, имеет особое представление о нём. Традиционно цитируемая почти в любом исследовании по когнитивной метафоре теория Дж. Лакоффа и М. Джонсона, изложенная в книге «Метафоры, которыми мы живём», выдвинула на передний план идею о том, что метафора (или, возможно, точнее было бы сказать «метафорический перенос») является феноменом мышления, основополагающим когнитивным процессом, который может получать различные физические воплощения, в частности в виде общеиз-

вестного тропа. Одним из последствий такого широкого подхода стало, например, возникновение понятия «грамматическая метафора», под которым предлагается понимать перенос грамматического значения. При этом, как отмечал в других своих работах (см.: Golovko N. Is a metonymy always a metonymy? A speculation on taxonomical aspects of propositional metonymy and situational metonymy // SHS Web of Conferences. 2019. Vol. 69) один из авторов настоящего обзора, при знакомстве с рядом современных публикаций по теме складывается впечатление, что многим зарубежным исследователям в целом не близко стремление отечественных учёных к кристальной терминологической ясности и они вписывают в общие теоретические категории те явления, которые на наш (русский) взгляд стоило бы выделять особо. Соответственно, если исходить из предположения, что для многих последователей теории Лакоффа – Джонсона метафора – это почти любой случай когнитивного переноса из одной тематической области (домена) в другую (мы видели значительное количество работ, начинающих с цитаты «the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another» [1. P. 5]), то упомянутая выше грамматическая метафора не обязательно подразумевает перенос именно по сходству. Например, для В. Сюй и И. Чжан [2] случаем грамматической метафоризации является выражение вопроса изъявительным предложением. В итоге часто оказывается, что понятие метафоры у зарубежных авторов приобретает крупный, возможно, избыточный масштаб и объём. Мы склонны придерживаться привычного нам (как представителям российской филологической традиции) понимания метафоры как переноса значения по сходству, выраженного лексически. В тех случаях, когда позиция конкретного исследователя или коллектива будет отличаться от этого базового понимания, мы оставим соответствующие пояснения.

Добавим также, что о метафорической компетенции, по нашему мнению, можно говорить применительно как к носителям языка, так и к изучающим язык в качестве неродного/иностранного; однако по-

сколькo исследовательский проект, в рамках которого был подготовлен этот обзор, нацелен на работу с метафорической компетенцией лиц, осваивающих РКИ, мы выводим носителей языка за скобки и рассматриваем только те научные работы, где говорится об изучении метафор применительно к организованному и сознательному процессу освоения языков, не являющихся родными. Именно этот смысл следует связывать со словами «лингводидактические исследования» в заголовке.

Говоря об изучении языков, теоретики и практики обычно разводят понятия «неродной язык» и «иностранный язык». В зарубежных работах на английском языке, как правило, фигурируют термины «second language» и «foreign language». Концепция второго (неродного) языка в этом контексте ассоциируется с билингвизмом: например, гражданин полиэтнического государства осваивает язык своего этноса в качестве родного и государственный язык в качестве неродного, а затем может изучить язык зарубежной нации как иностранный. Мы не видим причин спорить с этим подходом, но в силу близости лингводидактических процессов и процедур, сопряжённых с изучением неродного и иностранного языков, не используем его в качестве критерия при отборе, т.е. рассматриваем статьи, в которых говорится о любом из этих двух вариантов.

В качестве заключительного замечания мы хотим отметить, что не являемся строгими последователями концептуальной теории метафор (Conceptual Metaphor Theory) и когнитивной лингвистики в целом. Мы решаем практическую задачу по совершенствованию преподавания русского языка как иностранного студентам, прибывающим из-за рубежа для получения высшего образования в России, и наша цель – составить арсенал наиболее эффективных и полезных лингводидактических методов и приёмов. Мы, таким образом, не стремимся доказать исключительную действенность какого-либо конкретного теоретического подхода в ущерб остальным; этот обзор призван иметь сопоставительный и описательно-оценочный, а также критический характер.

Материалы и методы

В качестве материала для исследования были отобраны англоязычные и русскоязычные публикации, соответствующие теме настоящей обзорной статьи, с полнотекстовым свободным доступом за последние 10 лет преимущественно в рецензируемых (Web of Science, Scopus, перечень ВАК России) научных изданиях, общим количеством 40 шт (20 + 20). Использовались общенаучные методы анализа, синтеза и сравнения.

Работая в соавторстве, мы параллельно рассматриваем англоязычные и русскоязычные источники по отдельности, впоследствии подводя общий итог. В связи с тем, что отобранные публикации представляются нам имеющими неодинаковую теоретическую и практическую ценность, мы считаем нужным расположить материал по схеме, которую можно было бы условно назвать «гнездовой»: подробная и развёрну-

тая характеристика работы, особо выделяющейся своим содержанием и идейным наполнением, сопровождается краткими описаниями нескольких сопутствующих статей, близких к ней по тематике, после чего осуществляется переход к следующему узловому исследованию и аналогичному его окружению.

Англоязычные публикации

Ассоциативные исследования по поиску базовых концептуальных метафор

Исследовательский коллектив из Падерборнского университета (Германия) в 2019 г. опубликовал статью «Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading» [3]. Эта работа имеет психолингвистический уклон и по сути является ассоциативным исследованием: метафора выступает здесь в качестве инструмента, посредством которого авторы пытаются составить представление о восприятии студентами процесса чтения на иностранном языке и об их (студентов) отношении к этому процессу.

Сама идея и цель проведённого авторами исследования вполне обычны. Их почти можно назвать типовыми: в общей выборке встретилось относительно много работ, где испытуемых просили выразить своё восприятие чего-либо через метафору и затем анализировали полученные образцы в поисках не столько даже лингводидактических, сколько педагогических выводов. Таковы, например, статьи индонезийских учёных Э. Вахьюнингсих и М. Адама «Examining English Language Learners' Conception Through Conceptual Metaphor Production» [4], а также их соотечественников Х. Мудры и Н. Айни «“English learning is like...”: metaphorical perceptions of prospective English teachers about language learning process» [5]. Сущностно они вполне идентичны: испытуемым предлагалась неоконченная фраза сравнительного характера, которую требовалось завершить первой приходящей на ум ассоциацией. Пример частично виден в заголовке второй статьи авторов из Индонезии: «Изучать английский язык – это как..., потому что...». Различались главным образом аудитории: в первом случае учёные исследовали студентов, во втором – преподавателей. Обе категории испытуемых, похоже, пользуются примерно одинаковой популярностью: так, статья немецких авторов тоже посвящена работе со студентами, равно как и методологически близкая публикация польской исследовательницы Д. Габрыш-Баркер «Developing language awareness through students' conceptualizations: metaphoric approach in content courses» [6], где после изучения авторского курса по введению в многоязычие студентов попросили написать эссе на темы «Многоязычие – это как...»/«Быть многоязычным – это как...» или «Многоязычный ментальный лексикон – это как...», а канадский специалист Т. Фаррелл или малайзийцы Н.Х. Ахмад и А.А. Самад (статьи «The teacher is a facilitator: reflecting on ESL teacher beliefs through metaphor analysis» [7] и «Metaphors as proxies for identity: a case study of a Teaching English to Young Learners (TEYL) teacher» [8] соответственно) занимались вербализацией преподавательских концептов. Примечательно

здесь в основном то, что педагогические работники как респонденты или испытуемые находятся в заметном меньшинстве численно: Т. Фаррелл изучил метафоры, порождённые тремя преподавателями, а Н.Х. Ахмад и А.А. Самад – одним (поэтому в заглавии их статьи используется словосочетание «case study»). Несмотря на мелкие методологические различия – в частности, канадский исследователь собирал метафоры в ходе устных собеседований и дискуссий со своими респондентами, – все эти работы построены по одному принципу: получить от испытуемых метафорический языковой материал и использовать его для проникновения в содержание и принципы их мышления. Статья авторов из Германии здесь не является исключением: 143 немецких студента бакалавриата, обучавшиеся по педагогическим и гуманитарным направлениям подготовки и изучавшие английский язык как иностранный, должны были закончить фразу «Reading is like...» («Чтение – это как...») первыми образами, аналогиями или метафорами, пришедшими им на ум (при желании – несколькими), а затем дать пояснения в виде нескольких предложений. Отличим, выделяющим эту публикацию на фоне вышеперечисленных, является увеличенная глубина теоретической проработки, являющаяся результатом намерения авторов улучшить и расширить методы и приёмы проведения исследований такого рода. Сами авторы называют это «особым методологическим подходом» (specific methodological approach), претендуя тем самым на долю теоретико-методологической новизны в дополнение к обычным выводам психолого-педагогического характера.

Представляется, что «особость» методологии немецкого коллектива выражается в первую очередь двумя чертами. Во-первых, исследователи решили дополнить традиционный «лексический» подход к концептуальной метафоре по Лакоффу – Джонсону долей грамматики, добавив транзитивный анализ по П.Дж. Хопперу и С.А. Томпсон (Hopper P.J., Thompson S.A. Transitivity in grammar and discourse // *Language*. 1980. № 56. P. 251–299). Это позволило им, например, прочертить границы внутри некоторых концептуальных метафор, которые в противном случае оказались бы неделимыми – например, развести идеи намеренного движения и пассивного перемещения; по мнению авторов, относясь к одному и тому же смысловому домену-источнику, эти метафоры всё же выражают значимо содержательно разные идеи. Во-вторых, немецкие специалисты не стали выделять некие «суперметафоры» максимально универсального характера, вокруг которых группировались бы прочие; вместо этого они дали группам метафор «удобные описательные наименования» (convenient descriptions).

В итоге исследователи выделили 66 концептуальных метафор. Основными тематическими группами стали «обращение с предметами» (handling things), «движение внутрь или наружу» (moving in or out), «движение вокруг или рядом» (moving around), «видение и открывание» (seeing and opening), «объектность» (being acted upon). Также выделены группы метафор, связанных с эмоциями и мышлением (emotion-centered

metaphors/cognitive metaphors), и группа прочих выражений, не подошедших под все эти основания для классификации. На странице 40 рассматриваемой публикации имеется полный перечень всех концептуальных метафор с разбиением по группам и с данными о частоте встречаемости каждой метафоры. Весьма объёмный дискуссионный раздел посвящён сопоставлению полученной картины с принятыми на данный момент психологическими и педагогическими теориями о чтении (говорится о «поразительном контрасте» (см.: [3. P. 41–42]), а также некоторым попыткам прокомментировать упомянутый в скобках контраст. Ключевые выводы авторов выражены в виде трёх тезисов: восприятие учебного чтения – как явления и процесса – студентами очень разнородно и разнообразно, студенты в целом не склонны связывать чтение с высоким уровнем активности действующего лица или с воздействием (activity of high agency or impact), метафорическое представление студентов о чтении плохо соотносится с когнитивными и социокультурными подходами к чтению [3. P. 45].

Первый из этих трёх тезисов представляется вполне очевидным и ожидаемым, но, как бы парадоксально это ни выглядело, именно ему мы хотим посвятить небольшой сопутствующий комментарий.

В нашей выборке есть работа исследовательского коллектива из университета Барселоны «Using metaphor to explore the organizational patterns of expository writing» [9]. В этой статье, которая посвящена проблеме структурирования текстов на иностранном языке, создаваемых студентами, подробно (на 16 страницах) разбирается идея о применении метафоры «текст – путешествие» для того, чтобы облегчить процесс вышеупомянутого структурирования. Насколько мы понимаем мысль авторов, они хотят сказать (ссылаясь при этом и на мнения других исследователей), что при порождении текстов на иностранном языке учащийся забывает о логичном расположении мыслей: работа с организацией написанного, с выстраиванием текста по нужной схеме оттесняется на второй план, поскольку в первую очередь приходится преодолевать сугубо языковые затруднения, сопряжённые с недостаточным уровнем владения лексикой и грамматикой; следовательно, метафора неязыкового характера (восприятие текста как странствия) могла бы помочь студенту правильно выстроить текстовую структуру, находясь словно бы «над» его борьбой с лингвистическими (некоммуникативными) трудностями. И хотя авторы путём рассуждений показывают потенциальную эффективность этой конкретной метафоры и демонстрируют на конкретных примерах студенческих текстов, что именно её можно было бы широко и активно применять для заявленных целей, описанная нами выше статья немецких исследователей де-факто подвергает этот подход сомнению. Действительно, если 143 студента, выражая своё восприятие одного из видов речевой деятельности, породили 66 концептуальных метафор, то насколько высока вероятность того, что единственная метафора (которая, по-видимому, интроспективно близка коллективу из Барселоны) окажется универ-

сальной? Вполне возможно, что она будет полезна лишь единичным студентам в аудитории.

Соответствующие вопросы, впрочем, более глобальны, чем неоднозначности одной конкретной статьи. Авторы ассоциативных лингводидактических исследований рассчитывают на полезность их данных для преподавания языков; однако безусловного доминирования каких-либо конкретных ассоциаций (метафор) их статистика обычно не показывает. У немецких специалистов самая частотная метафора – «погружение» (*plunging*) – встретилась в 44 случаях из 143. Соответственно, адаптировать и оптимизировать учебный материал таким образом на уровне учебника или пособия в принципе невозможно (слишком много разных людей будут по нему учиться), на уровне студенческой группы – малоэффективно (даже самая распространённая метафора охватит лишь 20–30% учащихся), и лишь по мере движения к индивидуализации этот подход обретёт осязаемые черты – но не в любых условиях преподаватель сможет, например, разработать несколько разных комплексов схем или упражнений на основе метафор, каждый из которых будет предназначен для двоих-троих студентов.

Исследование применения семантических полей в лингводидактических целях

Ещё одна работа, которая кажется нам заслуживающей внимания, – исследование тайваньского коллектива учёных из двух университетов, озаглавленное «Teaching English polysemy through semantic fields» [10]. Ключевая черта этой публикации отражена в названии: авторы выдвинули идею о том, что обучение лексике может быть более эффективным, если положиться на лексико-семантический подход взамен привычного лексико-тематического. Метафора в этой работе рассматривается постольку, поскольку авторы считают переносные значения слов метафорическими. По их собственному утверждению, «главная цель – увидеть, насколько хорошо студенты смогут освоить полисемию и как семантические поля могут помочь им усвоить метафорические значения полисемии» [10. Р. 5]. Для этих нужд они провели экспериментальное исследование, построенное часто встречающимся в нашей выборке образом: формирование экспериментальной и контрольной групп добровольцев, предварительное тестирование (предтест), педагогическая работа с экспериментальной группой при помощи новых специально разработанных дидактических материалов, отражающих инновационное видение авторов, и последующее заключительное тестирование (посттест) с сопоставлением результатов обеих групп.

Аудиторией тайваньских специалистов были студенты Азиатского университета с уровнем владения английским языком «low intermediate». Их направления подготовки не были связаны с изучением английского. В качестве инструмента использовалось авторское упражнение на перевод предложений; 12 из них содержали многозначные слова с метафорическим значением, относившиеся к семантическим полям «части тела», «внутренние органы», «отрицательные слова», «животные», а ещё три не имели метафориче-

ских значений. Упражнение давалось в качестве предтеста и посттеста; в этих двух вариантах полисемичные выражения были одинаковыми, но использовались в разных контекстах. Сначала студентов просили выполнить упражнение-предтест, не сообщая им о целях исследования, затем через 2 месяца проводилось специальное занятие, где экспериментальной группе преподавали лексику через метафоры и семантические поля, а контрольной напрямую объясняли исходные и «расширенные» (переносные) значения. Ещё через месяц проводился посттест.

В экспериментальной группе авторы ввели понятие проекции. Относительно метафор, связанных с частями тела, например, объяснялось, что тело человека может проецироваться на окружающий мир: нога человека – ножка стола. Пример обращения к семантическим полям – работа со словами, имеющими негативное значение. В английском языке такие лексемы склонны имплицировать семантику «уровня» и приобретают её в явном виде с помощью наречного суффикса *-ly*: *terrible* → *terribly sorry*. «В классе производные значения слов с негативными коннотациями преподавались через семантические поля. Объяснялась связь между семантическим полем и значением» [10. Р. 7]. Далее в тексте статьи приведена диаграмма, где выстроенные в вертикальный ряд и соединённые друг с другом слова «*awful*», «*terrible*» и «*fearful*» (репрезентация семантического поля в представлении исследователей) объединяются с суффиксом *-ly* и приобретают вышеупомянутое значение «*very*».

В целом понимание семантического поля в этой статье несколько отличается от привычного (по крайней мере, привычного нам), хотя нельзя исключать, что его сознательно упростили для большей доступности. Тем не менее сама идея о более активном и широком применении семантических полей в преподавании иностранных языков выглядит заслуживающей внимания и дальнейшей разработки.

Исследования, посвящённые значимости лингвокультурологического аспекта метафоризации

С интересного наблюдения, выводящего на заслуживающие осмысления проблемы, началось исследование А. Музолфа, которое описано в его статье «Creativity in metaphor interpretation» [11]. В 2011 г. автор преподавал курс по образной речи (*figurative language*) в британском университете и дал студентам небольшое контрольное задание с целью убедиться, что они правильно поняли прозвучавшую на занятии фразу *body politic*. Половина студентов была китайцами, остальные – британцы, американцы, европейцы, курды и арабы. Задание состояло в том, чтобы объяснить значение фразы применительно к их родным странам. При обработке результатов неожиданно обнаружилось чёткое разделение на «китайские» и «некитайские» ответы: китайцы описывали географию (Пекин – сердце/мозг страны, Шанхай/Гонконг – лицо и т.п.), а «некитайцы» – общественную структуру (королева – глава страны, разведка – ее глаза и уши и так далее). Столкнувшись с этим интересным различием,

автор составил опросник на тему осмысления страны через призму человеческого тела и с помощью коллег собрал примерно 1 200 анкет от респондентов «31 различного культурного и языкового происхождения». Анализируя собранный материал, исследователь заключает, что практические проявления концептуальных метафор весьма различны и творчество говорящего/пишущего при порождении или восприятии метафорических высказываний играет здесь заметную роль: он может по своему выбору либо прибегать к традиционным и устоявшимся способам осуществить метафорический перенос, либо в той или иной степени отклоняться от этих способов ради достижения дополнительного коммуникативного эффекта. Впрочем, для нас здесь основной интерес представляет идея лингвокультурологических различий, которую мы хотели бы развить далее. Сам А. Музолф отмечает, что «часть этой (концептуальной и прагматической. – *Прим. авт.*) вариативности, похоже, связана с культурно специфичными концептуальными и дискурсивными традициями, т.е. выглядит как дистрибуционные предпочтения конкретных концептуальных паттернов» [11. Р. 35].

Большой и масштабной лингвокультурологической проблеме посвящена глава «Is comfort purple or green? Word-colour associations in the first and second language» в книге «Metaphor in Foreign Language Instruction» [12], написанная известным исследователем метафоры Дж. Литлмор в соавторстве с тремя её коллегами. В этом материале описывается сравнение цветовых метафорических ассоциаций наподобие той, с которой начинается заглавие («является ли комфорт фиолетовым или зелёным»), в котором участвовали три группы испытуемых: носители английского языка, англо-китайские билингвы и носители китайского языка, изучающие английский язык в качестве иностранного. Авторы стремились выявить сходства и различия между английской и китайской языковыми картинками мира в той их конкретной части, которая связана с интерпретацией чувств и эмоций через цвета. С этой целью проводилось онлайн-анкетирование из двух этапов. На первом из них респонденты трёх названных выше групп, общим количеством 420, получали заблаговременно подготовленный авторами перечень слов и должны были перечислить цвета, которые ассоциируют с каждым из них. На втором этапе 51 носитель английского языка и 41 носитель китайского языка, не участвовавшие в первой стадии, получали перечень наиболее частотных пар (примером служит соотнесение «гнев» – «красный») и должны были оценить по шкале от 0 до 100, в какой степени каждая ассоциация кажется им «имеющей физическое происхождение» (having a physical origin). Результаты обрабатывались статистически и изображались в виде соотнесительных диаграмм.

Согласно выводам авторов, телесные (bodily-based) ассоциации более устойчивы при освоении иностранного языка, чем культурно обусловленные, и поэтому вероятность того, что говорящий/пишущий перенесёт их в изучаемый язык, выше (об этом феномене также говорится в работах [13, 14] из нашей выборки: по М. Данези, одна из основных причин недо-

статочно качественного владения языком – это использование глубинных концептуально-метафорических конструкций родного языка при общении на иностранном, которому эти когнитивные паттерны несвойственны). В то же время полученные коллективом Дж. Литлмор данные не дают однозначного ответа на вопрос о том, что представляют собой цветовые метафорические ассоциации на иностранном языке: заимствованы ли они целиком из родного, представляют ли собой результат знакомства с концептуально-метафорическим фундаментом изучаемого языка, или же являются смешением того и другого.

Здесь следует обратить внимание на то, что объектами многих исследований и экспериментов с привлечением концептуальных метафор становятся именно те случаи метафорического переноса, которые основаны на «телесных» в терминологии Дж. Литлмор ассоциациях (т.е. имеющих в том или ином виде сенсорный характер: основанных на зрительном, осязательном или каком-либо ещё восприятии). Таковы, например, работа Х. Чжан и В. Чжоу «A CLEC-based study on the spatial metaphor of HIGH collocations» [15] или исследование А.Х. Сильвестре-Лопеса и В. Бельтран-Паланкеса о преподавании профессионального английского студентам-психологам [16]. В том же контексте можно упомянуть публикацию коллектива учёных из ОАЭ «Using pictures in teaching metaphorical expressions to Arabic-speaking EFL learners» [17], где говорится о классификации метафорических выражений по степени сложности усвоения и интерпретации: арабоязычные студенты испытали максимальные затруднения при взаимодействии с англоязычными выражениями, имеющими принципиально иную концептуальную основу и языковое строение, а также дополнительно осложнёнными культурно специфичными ассоциациями, причём эти затруднения были свойственны всем участникам – в том числе тем, кто входил в состав экспериментальной группы и получал особое обучение на когнитивной основе. Заметим к слову, что «когнитивному обучению» у ряда авторов свойственно полагаться на ту же сенсорную (главным образом визуальную) опору: это касается и работы арабских специалистов, и, например, статьи коллектива вьетнамских исследователей под руководством Б.Ф. Хюнга «Applying cognitive linguistics to teaching English prepositions: a quasi-experimental study» [18], где для осознанного восприятия метафор студентами применялись условные схемы, концептуализирующие метафорический перенос. Мы видим здесь проблему, которую можно выразить так: концепты сенсорного/физического характера в целом универсальны для всего человечества, и поэтому вероятно, что основанные на них метафоры могут быть без труда восприняты и усвоены интуитивно – и в то же время именно на таких концептуальных метафорах экспериментальные исследования с применением педагогических приёмов на основе идей когнитивной лингвистики и показывают положительные результаты, в то время как более сложные культурно обусловленные метафорические переносы вызывают в целом схожие затруднения и при использовании когнитивного подхода, и без него.

*Публикации об эксплицитном изучении
метафорического переноса
как когнитивного механизма*

В целом складывается впечатление, что создатели и испытатели когнитивно-лингвистических приёмов изучения иностранного языка во многом полагаются на идею о полезности и эффективности осознанного ознакомления учащихся с «изнанкой» функционирования языковых явлений, основанных на концептуально-метафорическом переносе. Предполагается, что человек будет лучше запоминать и увереннее употреблять языковые единицы, если поймёт стоящие за их особенностями причины и когнитивные механизмы. Эта идея прослеживается в статье И. Лам «The acquisition of prepositional meanings in L2 Spanish» [19], к которой мы обратимся далее. Теоретической основой этого исследования служит когнитивно-лингвистическая идея о том, что усвоение иноязычных предлогов происходит не отрывочно (от контекста к контексту), а систематически. Действительно, кажется логичным предположить, что носители языка выражали разные взаимоотношения между предметами и событиями через один и тот же предлог потому, что чувствовали некую концептуальную связь между ними. Автор статьи приводит пример возможного развития значений испанского предлога «а»: изначальный пространственный смысл («движение к цели») постепенно эволюционирует в значение места (собственно цели, по направлению к которой осуществлялось движение), а затем эта идея точки в пространстве расширяется на концепцию времени и приобретает значение конкретного момента: *a las siete* – в семь часов. Отсюда, в свою очередь, можно вывести идею о том, что усвоение подобных предлогов и их значений при изучении иностранного языка тоже должно идти не произвольно-случайным, а подобным же систематическим образом: сначала учащийся знакомится с конкретными значениями физического характера (например, пространственными), а далее учится расширять их на другие, более абстрактные понятия и процессы при помощи так называемых естественных когнитивных механизмов: метафорического переноса, аналогии или образно-схематической трансформации. В то же время, как отмечает И. Лам, «к этому моменту мало эмпирических подтверждений для этой гипотезы» [19. Р. 2], причём не столько из-за небольшого количества подобных исследований, сколько по причине отсутствия у них убедительных результатов. Соответственно, целью работы была попытка проверить вышеописанные предположения – на примере владения значениями испанского предлога «а».

В роли участников исследования выступали студенты канадского университета, изучающие испанский язык как иностранный, общим количеством 24 человека. Для контроля и сравнения использовалась группа из пяти носителей языка. То, каким образом участники ранее усвоили различные способы использования предлога, не учитывалось, но при этом отмечено, что обучение испанскому в этом университете организовано некогнитивно – с акцентом на

грамматике и словарном запасе. Процедура заключалась в том, что участникам предъявляли один из двух вариантов размещённого на одном листе бумаги набора из 15 чёрно-белых изображений, логически связанных между собой последовательностью событий, и просили описать происходящее (рассказать историю на их основе). Совокупности изображений были подобраны так, чтобы располагать к многократному употреблению предлога «а» в разных значениях и несколькими возможными способами. Сущность исследования не сообщалась – участникам говорили только то, что собираются речевые образцы и что правильность их речи значения не имеет. Ассистент записывал все высказывания на диктофон с последующей расшифровкой и обработкой. Все случаи использования «а» были далее разделены на четыре группы: пространственные, временные, лексические (идиоматика) и грамматические (присоединение дополнения к глаголу), а затем помечены как правильные или неправильные (в сомнительных случаях употребление носителями языка проверялось через корпус). Результаты обработаны при помощи аппарата математической статистики.

Данные показывают, что обладающие большей «концептуальной базовостью» (*conceptual basicness*) пространственные и временные значения действительно имеют более высокий уровень точности употребления, а лексические варианты превосходят по точности грамматические, хотя и немного. В то же время вопреки изначальной гипотезе «естественные когнитивные механизмы» не проявили себя как главная движущая сила: более внимательное изучение словоупотреблений показало, что в процесс усвоения значений предлогов могут быть вовлечены неконцептуальные факторы, такие как коллокационные паттерны, межязыковой перенос и психолингвистические явления вроде частотности и заметности/отличности (*salience*) форм. Все перечисленное названо автором в качестве предполагаемых других возможных объяснений, т.е. не изучалось непосредственно и везде изложено в условной модальности – «*may also have played a role*» и т.п. Также исследование не смогло учесть роль предыдущего обучения в силу специфики контингента участников. Выводы гласят, что, похоже, систематичности в усвоении значений предлогов всё же нет и вместо этого оно (усвоение) обусловлено одновременным влиянием множества разнородных процессов. «Естественные когнитивные механизмы» – лишь один из компонентов, помогающих учащимся понять, какой предлог использовать в том или ином контексте.

Хотя сама идея как таковая теоретически красива, она явно рассматривает процесс порождения речи как умение, а не как навык. Иными словами, предполагается, что говорящий или пишущий задумывается над каждым конкретным случаем выбора предлога, а затем делает логический вывод о правильном словоупотреблении. Очевидная, на наш взгляд, проблема здесь заключается в том, что речь является умением лишь на начальных этапах обучения языку, а далее весь лингводидактический процесс фокусируется на том, чтобы автоматизировать это умение и трансформиро-

вать его в навык. На эту проблему откликается, в частности, саудовский исследователь Гсун Реда, опубликовавший обзорно-теоретическую статью «A review of the cognitive linguistics approach to teaching the EFL/EIL vocabulary» [20]. Эта работа в целом отличается критичным подходом к лингводидактической методологии на основе идей когнитивной лингвистики; автор пишет, например, что «вдохновлённый когнитивной лингвистикой подход неадекватен в том смысле, что произрастает из концептуальной теории метафор и в силу этого склонен сужать фокус до преподавания устойчивых выражений и базовой лексической многозначности» [20. С. 190]. Со ссылкой на В. Эванса исследователь впоследствии поясняет, что итоговое значение слова или выражения – это результат одновременного взаимодействия множества факторов: не только когнитивных, но и социальных, культурных, языковых и т.п., в то время как когнитивно-лингвистический подход к преподаванию лексики английского как иностранного избрал «очень упрощённый» (*very simplistic*) взгляд на значение: базовые смыслы, основанные на фундаментальных концептах вроде упоминавшегося выше восприятия пространства, и их расширение на различного рода абстракции. «Такая стратегия может быть полезна для начинающих, – пишет Г. Реда. – Однако работа с учащимися более высоких уровней должна быть нацелена на выяснение того, чем контекстуальные значения отличаются от базовых или конвенциональных (будь они буквальными или образными)» [20. С. 198]. По этому поводу автор отмечает, что Ф. Бёрс, например, ещё в 1999 г. подчёркивал сугубо вспомогательный характер когнитивных приёмов изучения лексики иностранного языка.

Таким образом, подводя промежуточный итог, можно сказать, что идея осознанного знакомства изучающих иностранный язык с когнитивными механизмами вроде метафорического переноса, стоящими за особенностями функционирования языковых единиц, способна давать положительный лингводидактический эффект, однако начинать этот процесс необходимо ещё на ранних этапах освоения языка. Зарубежные специалисты, пытающиеся воспользоваться преимуществами когнитивного подхода, в основном работают с максимально простыми и базовыми метафорами сенсорного характера, которые, как представляется, могут быть успешно восприняты и интуитивно, в то время как когнитивная работа с более сложными культурно обусловленными образными значениями встречается весьма редко и при этом, похоже, не показывает значимых преимуществ. Метафора (главным образом концептуальная) в англоязычных лингводидактических исследованиях в основном выступает либо как научный инструмент, позволяющий оценить восприятие различных форм речевой деятельности учащимися или преподавателями, либо как педагогическое средство, призванное облегчить усвоение лексики и фразеологии, реже – грамматики, в отдельных случаях – принципов и способов порождения текстов.

Русскоязычные публикации

Исследования дидактического и методического потенциала метафоры

Одним из крупных центров по изучению метафоры выступает так называемая пермская школа метафоры, возникшая «как самостоятельное лингвистическое направление в рамках известного в 1970-е гг. лингвистического направления – дериватологии» [21. С. 122]. Для данного обзора были выбраны четыре работы вышеуказанной школы. С нашей точки зрения, методически верным будет их расположение следующим образом: сначала работа теоретического характера, в которой задаются идейные векторы, за ней – практико-ориентированная работа, в которой используются озвученные установки и выводы.

В исследовании С.Л. Мишлановой, Н.П. Ивинских, Т.В. Пеньковой «Концептуальная метафора в методическом дискурсе» [22], написанном в рамках когнитивно-семантической теории, основной задачей становится рассмотрение метафорических моделей, способов их языковой репрезентации в русском и английском языках, а также выявление универсальных стратегий метафоризации в изучаемых языках. Так, авторы приходят к выводу, что сферы отождествления можно расположить в порядке частотности их употребления следующим образом: самая распространенная модель – *человек как социальный субъект*, затем следуют модели *неживая природа*, *человек как биологическое существо* и *живая природа*.

В дальнейшем выводы, сделанные в статье, будут использованы в работе Т.М. Пермяковой и Т.И. Уткиной «Изучение степени профессионализации академического дискурса посредством анализа моделей когнитивных метафор» [23]. Основная цель, стоящая перед авторами исследования, – выявление базовых метафорических моделей, которые наиболее активно используются студентами в профессиональном и непрофессиональном дискурсах, для чего изучались эссе, написанные на английском языке учащимися 2-го и 3-го курса экономического факультета. Т.М. Пермякова и Т.И. Уткина пришли к выводам, что ключевым доменом для непрофессионального дискурса является домен *Природа* (модель *неживая природа*), для профессионального – домен *Человек* (модели *человек как социальное существо* и *человек как биологический объект*). Эти особенности, по мнению авторов, необходимо учитывать, например, при подборе материала для обучающихся экономического профиля, так как существуют «интердискурсивные связи» и на первых порах стоит рассматривать экономику в ряду естественно-научных дисциплин, а затем необходимо учитывать предметные связи с социальной сферой. При том, что данное наблюдение кажется нам достаточно важным, необходимо упомянуть: действенно ли доменной области остается открытым: действительно ли обучающимся на уровне профессионального дискурса более понятна и тем самым востребована модель *неживая природа* или ее усвоение связано с тем, что в академической практике на этом уровне *традиционно* преобладают материалы, содержащие данную репрезентативную сферу образного отождествления. Добавим, что личный ассоциатив-

ный опыт участников коммуникации также сказывается на выборе моделей.

В статье Л.М. Алексеевой и С.Л. Мишлановой «Формирование метафорической компетенции» [24] авторы рассматривают ключевое понятие, вынесенное в название работы, необычайно широко. Для них формирование метафорической компетенции – это некий инструмент, который позволяет учащемуся быстро работать с информацией, проектировать, моделировать, создавать условия для научных открытий. Данные мысли лежат в парадигме общеевропейской ценностной системы, но позволим себе два дискуссионных момента: 1) как нам кажется, применение модели на практике затруднено (и авторы упоминают об этом), так как истоки проблемы лежат в специфике школьной системы, во многом стандартизированной и направленной не на креативную деятельность, а на процесс запоминания некоторого набора сведений о мире, и, соответственно, такое представление (другими словами – метафорическая модель), формируемое и закрепляемое в течение длительного времени, переносится и на университетскую практику; 2) насколько такая интегративная система работает в многоязычной и тем самым мультикультурной аудитории, когда базовые схемы, полученные в процессе воспитания в домашней среде/школе, сталкиваются с русской культурной средой и ее ментальными программами. Предполагаем, что здесь было бы целесообразно провести экспериментальную работу, которая позволила бы выявить личные ассоциативные реакции на такую фразу-стимул, как *Для меня процесс обучения – это...* При достаточном количестве репрезентативного материала можно было бы сделать какие-то промежуточные обобщения. Применительно к лингводидактической области авторы видят метафорическую компетенцию как трехчастную структуру, состоящую из языкового, когнитивного и коммуникативного уровней, что предполагает сложную методическую работу по ее формированию и усвоению, а также необходимость уточнения дескрипторов, которые могли бы описывать данную компетенцию на каждом уровне владения языком.

Частично эти идеи получают реализацию в статье Т.И. Уткиной и С.Л. Мишлановой «Исследование метафорической компетенции студентов-экономистов в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку» [25], которая опирается на работу Littlemore J., Krennmayr T., Turner J. and Turner S. «Investigating figurative proficiency at different levels of second language writing», цитируемую в тексте. С методологической точки зрения она похожа на работу Т.М. Пермяковой и Т.И. Уткиной 2014 г. Также анализируются англоязычные эссе студентов экономического факультета, выявляется соотношение количества слов и метафор в текстах учащихся 2-го и 3-го курсов. Исследование дополняется данными о функциональных разновидностях метафор и частотности их употребления в письменной коммуникации, а также делаются выводы о количестве и типах ошибок в использовании профессиональных и дискурсивных метафор на уровне В2 в письменноречевой практике учащихся-экономистов. Эта работа видится крайне значимой в том числе и для формирования корпуса студенческих

работ, обращение к которому позволило бы проводить целый ряд лингвистических исследований на достаточно обширном языковом материале.

Идеи школы развиваются в исследованиях ее молодых учеников (см., напр.: Е.В. Морозова «О метафорической компетенции студентов, изучающих английский язык» [26]).

Вопрос интегративного обучения и широкий подход к термину «метафорическая компетенция» демонстрируют работы исследователя из РУДН Т.В. Андрюхиной. В статье «Обучение метафоре как прием реализации когнитивного компонента модели предметно-языкового интегрированного обучения» [27] находим следующее: «Широкое распространение в ней (международной образовательной среде. – *Прим. авт.*) в последнее время получил метод предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)» [27. С. 11], одним из методологических приемов которого является формирование метафорической компетенции. Так как метафора обнаруживается на разных языковых уровнях, то все они должны быть проработаны в разных видах речевой деятельности: на уровне слова, на уровне текста, в медиативной деятельности, направленной на понимание межкультурных различий в концептуализации экономических реалий (подробнее см., напр.: Т.В. Андрюхина «Развитие метафорической компетенции в курсе английского для специальных целей» [28]). Важными выводами являются и мысли о разной природе метафорического концепта (универсальный или культурозависимый) и, как следствие, необходимости применять разные подходы при работе с ними, а также об интерференции, неизбежно возникающей при освоении чужого языка.

В статье 2018 г. «Концептуальная метафора и развитие когнитивной компетенции студентов-международников» [29] Т.В. Андрюхина делает ряд интересных теоретических заключений, которые можно рассматривать в качестве промежуточных выводов проводимой ею работы. Метафора как педагогическое средство, с точки зрения автора, способствует формированию и развитию научной картины мира студента, так как в основе многих исследований лежат метафорические модели, имеющие большую образную силу (см. напр., планетарную модель атомов, генетическую классификацию языков в виде языкового древа и пр.). Для его реализации будущему специалисту, в данном случае студенту-международнику, необходимо получить представление о механизмах порождения и восприятия метафоры, ее типологических и функциональных разновидностях. Внимание исследователя, занимающегося практикой преподавания иностранных языков, с точки зрения Т.В. Андрюхиной, помимо всего прочего должно быть сосредоточено на идентификации метафорических моделей. И если в экономике/политике, медицине (см. работы пермской метафорической школы) базовые модели классифицированы и описаны достаточно подробно, то во многих других сферах такая деятельность не осуществлялась или была осуществлена не в должном объеме. Кроме того, добавим, что такую работу следует проводить и в области изучения непрофессионального дискурса.

Несомненным достоинством можно считать ориентированность Т.В. Андрухиной на выход студентов в реальную коммуникативную практику, для чего в учебных материалах используются профессиональные аутентичные тексты по предмету и задания, моделирующие деловые ситуации.

Необходимость задействования актуального языкового материала озвучена и в статье И.И. Воронцовой «Метафоризация как моделирование современного коммуникативного пространства профессиональных языков» [30], в которой исследователь предлагает активно использовать материалы конференции TED Talks в академической практике при обучении англоязычному экономическому дискурсу. С ее точки зрения, задания по формированию метафорической компетенции служат элементом «геймификации» в процессе обучения. Остается не вполне понятным, предлагает ли автор «осознанно» обучать владению метафорой или больше склонен к ее интуитивному освоению в форме игры, но видится, что «геймификация» на основе метафоры может выступать как вполне продуктивный методический элемент ведения обучающей деятельности, актуальный в том числе и при дистанционных форматах учебного процесса. Сходная идея высказана и в работе В.В. Давыдовой «Метафора в экономическом дискурсе: некоторые аспекты преподавания в неязыковом вузе» [31].

Последняя работа, которую мы упомянем в связи с профессиональным дискурсом в экономической сфере, – статья С.М. Глисовой и Г.И. Аубековой «Антропоморфная метафора как инструмент категоризации в преподавании английского языка для специалистов в сфере экономики и финансов» [32]. Идеи, изложенные в ней, вполне обычны, поэтому позволим себе небольшой комментарий, касающийся вопроса о выборке материала исследования из медийных источников: была ли она сплошной/частичной и какие критерии определяли отбор языкового иллюстративного материала. Отметим, что выборка материала – это один из основополагающих вопросов для исследователя, но анализ публикаций для данного обзора показал, что озвученная проблема достаточно часто решается субъективно и авторы работ опираются скорее на интроспективные техники, при том что привлечение ресурсов корпусной лингвистики позволило бы устранить данную проблему, так как с их помощью можно определить и описать узуальные смысловые зоны, актуальные для носителей языка в данный момент. В частности, последний комментарий в качестве критического замечания может быть упомянут в связи с исследованием А.Е. Головащенко и Т.И. Зуевой «Использование когнитивного потенциала концептуальной метафоры в обучении лексике английского языка в высшей школе» [33].

Формирование метафорической компетенции – это сложный процесс, требующий комплексного подхода, который демонстрирует З.С. Тюрина в научном докладе «Обучение метафоричности речи с позиции лингвокультурологического подхода (итальянский язык, языковой вуз)» [34]. Эта работа видится нам чрезвычайно масштабной, так как ставит перед собой целью разработать методику обучения студентов ме-

тафоричности речи на итальянском языке [34. С. 7]. Подход автора к проблеме вызывает восхищение, так как предполагается решить множество задач: произвести отбор метафорического материала, его типологизировать и классифицировать, провести экспериментальную работу с аудиторией по выявлению уровня сформированности компетенции, подготовить соответствующие упражнения, апробировать их, уточнить дескрипторы МК для каждого уровня, а также уточнить набор средств, создающих метафоричность в контексте [34. С. 18–19].

Подводя некоторые промежуточные итоги, мы бы хотели отметить, что в русскоязычном сегменте проблема метафорической компетенции исследуется активно. Значительная часть работ выполняется на материале профессионального англоязычного дискурса, в частности в экономической сфере. Вырабатываются приемы и методы работы, уточняется терминологический аппарат, собирается материал для статистической и лингвистической обработки. При этом необходимо высказать и ряд критических комментариев. Как замечает Т.В. Андрухина, русскому научному сознанию свойственна созерцательность, которая находит отражение в излишне теоретизированном характере публикаций, когда в текст работы не включаются результаты практического опыта преподавателя. Кроме того, ряд работ содержит методологические неточности, например, не указывается языковой уровень учащихся при описании экспериментальной деятельности или не объясняются принципы отбора материала. Иногда исследовательские задачи автора неочевидны и возникают вопросы о целесообразности проведенной им работы. Полагаем, что ситуация по изучению метафорической компетенции также осложняется отсутствием какой-либо общей базы для осуществления исследований, что создает ощущение некоторой локальности проводимой работы.

Публикации о применении метафоры в преподавании русского языка как иностранного

Как уже отмечалось в начале данной статьи, работы по формированию метафорической компетенции в РКИ на данный момент немногочисленны, но тема привлекает внимание исследователей. Об этом можно судить и по активному использованию ее в учебной практике (см., напр., магистерские диссертации, выполняемые в Томском государственном университете: Акмалова А.Р. «Метафора в художественном тексте и способы ее интерпретации на уроках РКИ» (2018) [35]; Томышева А.Д. «Модель учебного лингвокультурологического словаря метафор как средства обучения русскому языку как иностранному» (2019) [36]; Шлотгауз Е.А. «Дидактический потенциал словаря метафор в методике РКИ» (2020) [37]).

Из практико-ориентированных работ прежде всего выделим исследования Р.Э. Брусковой. В 2019 г. ею были опубликованы две статьи – «О необходимости формирования метафорической компетенции у иностранных курсантов (обзор результатов опытно-экспериментального обучения)» [38] и «К вопросу о

роли иллюстраций в обучении инофонов образной речемыслительной деятельности на русском языке» [39].

Первая статья – это классический обзор экспериментальной деятельности (опытно-экспериментального обучения в терминологии автора), направленной на формирование метафорической компетенции в сфере медицинского дискурса. Среди реципиентов (курсантов-инофонов ближнего зарубежья) были отобраны путем *констатирующего среза* две группы – экспериментальная и контрольная (языковой уровень В1–В1.2). Первая целенаправленно обучалась распознавать метафорические модели в контекстах (внимание исследователя фокусировалось на чтении как виде речевой деятельности). Результаты итогового среза позволяют автору констатировать успешность методики, так как «данные экспериментальной группы опережают контрольную группу на 20 %» [38. С. 4]. Вторая работа заключалась в использовании иллюстративного метода в медицинском дискурсе в ходе обучающего процесса. В целом последовательность первого и второго эксперимента сходна, за исключением того, что во втором участвовали студенты дальнего зарубежья с языковым уровнем В1–В1.2.

Положительным моментом данной публикации выступает то, что автор подробно останавливается на видах заданий, которые им применяются в ходе формирования метафорической компетенции. Так, например, с лингводидактической точки зрения интересной можно считать работу ассоциативного характера, когда студентам предлагаются карточки с разными предметами (*грецкий орех, гроздь винограда, половина помидора*) и учащимся необходимо соотнести увиденное с тем или иным органом, закрепляя на языковом и коммуникативном уровне грамматические модели *А как Б, А похожа на Б* и пр. Данная работа поднимает еще одну важную проблему: рассмотрение иллюстративного метода в контексте клипового мышления. Автор не останавливается подробно на этом вопросе, который можно было бы сформулировать так: *должен ли иллюстративный материал нового формата отличаться от традиционного?*, но полагаем, что в методологическом плане его решение представляло бы значительный интерес.

К сожалению, при знакомстве со статьями остается непонятным, как связаны между собой опыты: являются ли они частью единого эксперимента или проводятся параллельно. Вызывает вопрос отбор участников (первый опыт – студенты ближнего зарубежья, второй – дальнего), неочевидно для нас и следующее утверждение: «Исследование и работа в экспериментальных группах (ЭГ) проводились с сентября по ноябрь 2018 г. на базе кафедры русского языка Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова. Общее количество испытуемых составило **113 человек**, из них **32 человека** вошли в состав ЭГ и контрольных групп (КГ). В данной статье мы представляем результаты работы в **одной из ЭГ**» (выделено нами. – *Прим. авт.*) (с. 3)). Возникает вопрос, какие результаты были в других экспериментальных группах, апробировались ли на них иллюстративная методика.

Развитие навыков чтения – это важная задача обучающего процесса. Аксиоматично утверждение о том, что только студент с автоматизированными навыками чтения способен эффективно осваивать языковую программу. В статье Е.К. Столетовой и Е.П. Пахомовой «Метафора экономического дискурса сквозь призму преподавания РКИ: чтение новостных текстов экономической тематики в иноязычной аудитории» [40] обращается внимание на проблему разграничения метафоры-термина и авторской метафоры в процессе чтения профессионально ориентированного текста. На примере словосочетания *спекулятивный пузырь* они показывают расхождения в восприятии на бытовом и профессиональном уровне (в первом случае интерпретация через ассоциацию «обман», «что-то ненадежное», во втором – понимание в терминологическом ключе – «резкое отклонение рыночной стоимости актива от его базовой стоимости» [40. С. 93]. В разработанном ими алгоритме работы с текстом данное разграничение находит место. Позволим себе кратко озвучить методику Е.К. Столетовой и Е.П. Пахомовой при работе с метафорой: 1) нахождение всех метафорических выражений в тексте; 2) проведение словарной работы с целью идентификации метафоры как терминологического сочетания/авторской метафоры; 3) для термина – поиск значения и перевод на родной язык; 4) для авторской – выявление частотности/регулярности; 5) для регулярных узуальных словосочетаний авторы предлагают подбирать синонимы; 6) для креативных – интерпретировать, выявлять ассоциативные связи между областью-источником и областью-целью; 7) замена метафорических контекстов на синонимичные без метафоры [40. С. 96–97]. Не совсем понятно, как соотносятся п. 5 и 7, так как в обоих случаях инофону предлагается подбирать синонимы. Предполагаем, что первоначально необходимо подобрать односложный синоним/словосочетание, а в последующем включить их в широкий контекст. Также вызывает вопрос методика идентификации частотности и регулярности. Возможно, здесь подразумевается проведение корпусных исследований. В целом данный алгоритм интересен для верификации.

Подводя краткие итоги в этой части обзора, можно сказать, что такой объект исследования, как метафорическая компетенция в области преподавания РКИ, не имеет в настоящий момент какой-либо фундаментальной базы. Хотя общие направления уже обозначены: создание лингвокультурологического словаря метафор и учебного пособия нового типа, попытка применения «классических» наработок семантики в прикладной сфере РКИ, проведение экспериментов с целью накопления материалов для последующего анализа.

Выводы

Представленное выше обозрение публикаций, посвященных лингводидактическим исследованиям метафоры методами когнитивной и прикладной лингвистики, приводит нас к следующим выводам:

1. Отечественные и зарубежные исследователи, как представляется, оптимистичны в отношении перспективности и потенциальной эффективности когнитивно-лингвистического подхода к изучению иностранных языков, одним из основных инструментов которого выступает работа с метафорами. В то же время нельзя не отметить, что полученные результаты не всегда соответствуют этому оптимизму, и к тому же многим исследованиям, на наш взгляд, недостаёт горизонта целеполагания: складывается впечатление, будто их авторы удовлетворяются «малыми делами» и предпринимают обособленные спорадические усилия по решению изолированных задач. Многие работы являются типовыми, вызывая сложности при поиске методологических отличий между ними; это проявляется, например, в повсеместности малочисленных экспериментальных и контрольных групп, которая не всегда препятствует исследователям в выведении масштабных обобщений и уверенных умозаключений. К сожалению, приходится сталкиваться с

методическими и методологическими изъянами, когда лингводидактические инструменты, призванные воплотить достоинства когнитивно-лингвистического подхода к преподаванию языков, недоступны читателю статьи или рассогласованы с теоретической идеей, развиваемой автором (т.е. де-факто построены так, что не позволяют добиться искомого эффекта).

2. Наиболее перспективными представляются исследования, направленные на поиск, выявление и изучение базовых ассоциативных метафор в области преподавания и изучения РКИ; применение семантических полей при изучении лексики иностранных языков; составление корпусов ученических/студенческих текстов на иностранных языках; формирование семантических схем и карт для лингводидактических нужд (например, для изучения неполнозначных слов); установление культурно обусловленных закономерностей метафоризации, включая различие национальных и индивидуальных ассоциативных переносов по сходству.

ЛИТЕРАТУРА

- Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, 1980. 256 p.
- Xu W., Zhang Y. Comprehensibility of interrogative mood metaphor in English academic discourse // *International Journal of Arts and Commerce*. 2019. № 8 (7). P. 17–30.
- Scharlau I., Körber M., Karsten A. Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading // *Frontline Learning Research*. 2019. Vol. 7, № 4. P. 25–57.
- Wahyuningsih E., Adam M. Examining English language learners' conception through conceptual metaphor production // *Prosiding Seminar Nasional Linguistik dan Sastra (SEMANTIKS)*. 2019. P. 204–215.
- Mudra H., Aini N. "English learning is like...": Metaphorical perceptions of prospective English teachers about language learning process // *Journal of English Education and Linguistics Studies*. 2020. № 7 (1). P. 69–90.
- Gabryś-Barker D. Developing language awareness through students' conceptualizations: metaphoric approach in content courses // *The Challenges of Foreign Language Instruction in the University Context*. University of Silesia Press, 2020. P. 107–126.
- Farrell T. The teacher is a facilitator: reflecting on ESL teacher beliefs through metaphor analysis // *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 2016. № 4 (1). P. 1–10.
- Ahmad N.K., Samad A.A. Metaphors as proxies for identity: a case study of a Teaching English to Young Learners (TEYL) teacher // *3L: Language, Linguistics, Literature*. 2018. Vol. 24, № 4. P. 143–157.
- Castaño E., Verdaguer I., Hilferty J. Using metaphor to explore the organizational patterns of expository writing // *Cuadernos de Investigación Filológica*. 2019. № 46. P. 3–26.
- Liu H.-Y. et al. Teaching English polysemy through semantic fields // *Parole: Journal of Linguistics and Education*. 2019. № 9 (1). P. 1–14.
- Musolff A. Creativity in metaphor interpretation // *Russian Journal of Linguistics*. 2019. № 23 (1). P. 23–39.
- Littlemore J., Perez Sobrino P., Julich N., Leung D. Is comfort purple or green? Word-colour associations in the first and second language // *Metaphor in Foreign Language Instruction*. John Benjamin, 2020. P. 101–128.
- Sabet M.K., Tavakoli M. Metaphorical competence: a neglected component of communicative competence // *International Journal of Education & Literacy Studies*. 2016. Vol. 4, № 1. P. 32–39.
- Schoos M., Suñer F. Understanding humorous metaphors in the foreign language: a state-of-the-art review // *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2020. № 25 (1). P. 1431–1446.
- Zhang H., Zhou W. A CLEC-based study on the spatial metaphor of HIGH collocations // *Journal of Language Teaching and Research*. 2019. Vol. 10, № 6. P. 1237–1244.
- Silvestre-López A.H., Beltrán-Palanques V. Conceptual metaphors and emotion expressions in the English for Specific Purposes classroom // *Cultura, Lenguaje y Representación*. 2019. Vol. XXII. P. 135–152.
- Altakhaineh A.R.M., Shahzad N.M. Using pictures in teaching metaphorical expressions to Arabic-speaking EFL learners // *The Asian Journal of Applied Linguistics*. 2020. Vol. 7, № 1. P. 32–44.
- Hung B.P., Vien T., Vu N.N. Applying cognitive linguistics to teaching English prepositions: a quasi-experimental study // *International Journal of Instruction*. 2018. № 11 (3). P. 327–346.
- Lam Y. The acquisition of prepositional meanings in L2 Spanish // *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*. 2018. № 21 (1). P. 1–22.
- Reda G. A review of the cognitive linguistics approach to teaching the EFL/EIL vocabulary // *Arab World English Journal*. 2015. № 8 (1). P. 189–200.
- Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Пермская школа метафоры // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2016. Вып. 3 (35). С. 122–133.
- Мишланова С.Л., Ивинских Н.П., Пенькова Т.В. Концептуальная метафора в методическом дискурсе // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2010. Т. 1, № 3. С. 161–170.
- Пермякова Т.М., Уткина Т.И. Изучение степени профессионализации академического дискурса посредством анализа моделей когнитивных метафор // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2014. Т. 1, № 3. С. 152–161.
- Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Формирование метафорической компетенции // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2016. Вып. 4 (36). С. 98–107.
- Уткина Т.И., Мишланова С.Л. Исследование метафорической компетенции студентов-экономистов в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8, № 6 (1). С. 244–254.

26. Морозова Е.В. О метафорической компетенции студентов, изучающих английский язык // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: материалы Всерос. науч.-методической конф. с международным участием (Чебоксары, 31 дек. 2019 г.) / редкол.: Н.М. Гурьева [и др.]. Чебоксары : Среда, 2019. С. 73–80.
27. Андриухина Т.В. Обучение метафоре как прием реализации когнитивного компонента модели предметно-языкового интегрированного обучения // 25 лет внешней политике России: сб. материалов X Конвента РАМИ (Москва, 8–9 декабря 2016 г.) : в 5 т. Т. 5: Социально-гуманитарные аспекты международных отношений : в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. А.В. Мальгина. М. : МГИМО-Университет, 2017. С. 9–29.
28. Андриухина Т.В. Развитие метафорической компетенции в курсе английского для специальных целей // Коммуникация в современном поликультурном мире: этнопсихолингвистический анализ : сб. науч.-практ. тр. / отв. ред. Т.А. Барановская. М. : Pearson ELT, 2013. С. 327–336.
29. Андриухина Т.В. Концептуальная метафора и развитие когнитивной компетенции студентов-международников // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 2 (2014). С. 101–111.
30. Воронцова И.И. Метафоризация как моделирование современного коммуникативного пространства профессиональных языков // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2019. № 3. С. 22–31.
31. Давыдова В.В. Метафора в экономическом дискурсе: некоторые аспекты преподавания в неязыковом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). С. 68–73.
32. Тлисова С.М., Аубекова Г.И. Антропоморфная метафора как инструмент категоризации в преподавании английского языка для специалистов в сфере экономики и финансов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Т. 3, № 11. С. 226–231.
33. Головащенко А.Е., Зуева Т.И. Использование когнитивного потенциала концептуальной метафоры в обучении лексике английского языка в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27256> (дата обращения: 27.09.2020).
34. Тюрина З.С. Обучение метафоричности речи с позиции лингвокультурологического подхода (итальянский язык, языковой вуз) : науч. доклад об основных результатах научно-квалификационной работы (диссертации). М., 2019. 20 с.
35. Акмалова А.Р. Метафора в художественном тексте и способы ее интерпретации на уроке РКИ : дис. магистра филол. наук. Томск, 2018. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:8080> (дата обращения: 27.09.2020).
36. Томышева А.Д. Модель учебного лингвокультурологического словаря метафор как средства обучения русскому языку как иностранному : дис. магистра филол. наук. Томск, 2019. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:10037> (дата обращения: 27.09.2020).
37. Шлотгаузэр Е.А. Дидактический потенциал словаря метафор в методике РКИ : дис. магистра филол. наук. Томск, 2020. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:12488> (дата обращения: 27.09.2020).
38. Брускова Р.Э. О необходимости формирования метафорической компетенции у иностранных курсантов (обзор результатов опытно-экспериментального обучения) // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN119.pdf> (дата обращения: 27.09.2020).
39. Брускова Р.Э. К вопросу о роли иллюстраций в обучении иноязычных образной речемыслительной деятельности на русском языке // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN519.pdf> (дата обращения: 27.09.2020).
40. Столетова Е.К., Пахомова Е.П. Метафора экономического дискурса сквозь призму преподавания РКИ: чтение новостных текстов экономической тематики в иноязычной аудитории // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 91–101.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 14 ноября 2021 г.

Literature Review: Metaphor Research in Language Learning via Methods of Cognitive and Applied Linguistics

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 472, 164–177.

DOI: 10.17223/15617793/472/20

Nikolay V. Golovko, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russian Federation). E-mail: nvgolovko@inbox.ru

Darya V. Sheiko, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russian Federation). E-mail: dashejko@yandex.ru

Keywords: language teaching and learning (linguistic didactics); metaphor; applied linguistics; cognitive linguistics; review; second language; foreign language.

Metaphor is a traditional research object in linguistics. Works on the analysis of this phenomenon using methods of cognitive and applied linguistics in texts of various kinds are numerous and continue to accumulate. Peculiarities of the formation of metaphorical competence in language learners and native speakers can also be considered as an urgent area of research. In this regard, compilation of a review of studies on metaphors in the context of teaching and learning foreign languages using methods of cognitive and applied linguistics seems relevant and significant. This direction, on the one hand, is sufficiently developed and multifaceted for the accumulation of a significant number of publications that require comprehension and systematization (up to existence of graduation projects on it), and, on the other hand, it has a sufficient degree of novelty in order not to duplicate existing review materials, since, in particular, in Russian-language studies, problems of the metaphorical competence of students of foreign languages were posed and began to be considered relatively recently. Research materials were English-language and Russian-language research articles with full-text free access, published mainly in peer-reviewed scientific editions over the past 10 years, a total of 40. As a result of processing the material using general scientific methods of analysis, comparison and synthesis, a critical assessment was given in regards to the current state of affairs in the corresponding areas of research. The examination of English-language publications showed that foreign authors pay attention to simple and intuitive cases of metaphorical transfer, and also use conceptual metaphors mainly as a research tool that allows assessing the perception of various aspects of the pedagogical process or the language studied. The review of Russian-language publications revealed that domestic authors actively explore the metaphorical competence of students, develop new methods and techniques, clarify terminology, collect materials for further processing, but they often publish overly theorized works and are not always methodologically accurate. Also, the study of the collected works demonstrates the lack of a common basis for carrying out research of this kind. The results of the study led to the conclusion that application of the cognitive-linguistic approach to studies of foreign languages, largely based on working with metaphors, is considered by foreign and domestic researchers as a promising direction; however, de facto, the results obtained often do not correspond to this optimism: many works are narrow and typical, and at the same time end with bold generalizations; studies in this area as a whole lack a research perspective. The directions of further research, regarded as the most interesting, potentially fruitful and promising by the authors of this article, are also highlighted.

REFERENCES

1. Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
2. Xu, W. & Zhang, Y. (2019) Comprehensibility of interrogative mood metaphor in English academic discourse. *International Journal of Arts and Commerce*. 8 (7). pp. 17–30.
3. Scharlau, I., Körber, M. & Karsten, A. (2019) Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading. *Frontline Learning Research*. 7 (4). pp. 25–57.
4. Wahyuningsih, E. & Adam, M. (2019) Examining English language learners' conception through conceptual metaphor production. *Prosiding Seminar Nasional Linguistik dan Sastra (SEMANTIKS)*. pp. 204–215.
5. Mudra, H. & Aini, N. (2020) "English learning is like ...": Metaphorical perceptions of prospective English teachers about language learning process. *Journal of English Education and Linguistics Studies*. 7 (1). P. 69–90.
6. Gabryś-Barker, D. (2020) Developing language awareness through students' conceptualizations: metaphoric approach in content courses. In: *The Challenges of Foreign Language Instruction in the University Context*. University of Silesia Press. pp. 107–126.
7. Farrell, T. (2016) The teacher is a facilitator: reflecting on ESL teacher beliefs through metaphor analysis. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 4 (1). pp. 1–10.
8. Ahmad, N.K. & Samad, A.A. (2018) Metaphors as proxies for identity: a case study of a Teaching English to Young Learners (TEYL) teacher. *3L: Language, Linguistics, Literature*. 24 (4). pp. 143–157.
9. Castaño, E., Verdaguer, I. & Hilferty, J. (2019) Using metaphor to explore the organizational patterns of expository writing. *Cuadernos de Investigación Filológica*. 46. pp. 3–26.
10. Liu, H.-Y. et al. (2019) Teaching English polysemy through semantic fields. *Parole: Journal of Linguistics and Education*. 9 (1). pp. 1–14.
11. Musolff, A. (2019) Creativity in metaphor interpretation. *Russian Journal of Linguistics*. 23 (1). pp. 23–39.
12. Littlemore, J. et al. (2020) Is comfort purple or green? Word-colour associations in the first and second language. In: *Metaphor in Foreign Language Instruction*. John Benjamins. pp. 101–128.
13. Sabet, M.K. & Tavakoli, M. (2016) Metaphorical competence: a neglected component of communicative competence. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 4 (1). pp. 32–39.
14. Schoos, M. & Suñer, F. (2020) Understanding humorous metaphors in the foreign language: a state-of-the-art review. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 25 (1). pp. 1431–1446.
15. Zhang, H. & Zhou, W. (2019) A CLEC-based study on the spatial metaphor of HIGH collocations. *Journal of Language Teaching and Research*. 10 (6). pp. 1237–1244.
16. Silvestre-López, A.H. & Beltrán-Palanques, V. (2019) Conceptual metaphors and emotion expressions in the English for Specific Purposes classroom. *Cultura, Lenguaje y Representación*. XXII. pp. 135–152.
17. Altakhaine, A.R.M. & Shahzad, N.M. (2020) Using pictures in teaching metaphorical expressions to Arabic-speaking EFL learners. *The Asian Journal of Applied Linguistics*. 7 (1). pp. 32–44.
18. Hung, B.P., Vien, T. & Vu, N.N. (2018) Applying cognitive linguistics to teaching English prepositions: a quasi-experimental study. *International Journal of Instruction*. 11 (3). pp. 327–346.
19. Lam, Y. (2018) The acquisition of prepositional meanings in L2 Spanish. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*. 21 (1). pp. 1–22.
20. Reda, G. (2015) A review of the cognitive linguistics approach to teaching the EFL/EIL vocabulary. *Arab World English Journal*. 8 (1). pp. 189–200.
21. Alekseeva, L.M. & Mishlanova, S.L. (2016) Perm school of metaphor. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya – Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*. 3 (35). pp. 122–133. (In Russian).
22. Mishlanova, S.L., Ivinskikh, N.P. & Pen'kova, T.V. (2010) Kontseptual'naya metafora v metodicheskom diskurse [Conceptual metaphor in methodological discourse]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. 1 (3). pp. 161–170.
23. Permyakova, T.M. & Utkina, T.I. (2014) Izuchenie stepeni professionalizatsii akademicheskogo diskursa posredstvom analiza modeley kognitivnykh metafor [Study of the degree of academic discourse professionalization through the analysis of cognitive metaphors' models]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. 1 (3). pp. 152–161.
24. Alekseeva, L.M. & Mishlanova, S.L. (2016) Formirovanie metaforicheskoy kompetentsii [Formation of the metaphorical competence]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya – Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*. 4 (36). pp. 98–107.
25. Utkina, T.I. & Mishlanova, S.L. (2016) Issledovanie metaforicheskoy kompetentsii studentov-ekonomistov v protsesse professional'no-orientirovannogo obucheniya angliyskomu yazyku [The study of the metaphorical competence of economics students in the professionally oriented teaching of English]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. 8:6 (1). pp. 244–254.
26. Morozova, E.V. (2019) [On the metaphorical competence of student learners of English]. *Opyt obrazovatel'noy organizatsii v sfere formirovaniya tsifrovyykh navykov* [Experience of an educational organization in the field of digital skills formation]. Conference Proceedings. Cheboksary. 31 December 2019. Cheboksary: Sreda. pp. 73–80. (In Russian).
27. Andryukhina, T.V. (2017) [Teaching metaphor as a technique for implementing the cognitive component of the model of subject-language integrated learning]. *25 let vneshey politike Rossii* [25 years of Russia's foreign policy]. Proceedings of the Convention of the Russian Association for International Studies. Moscow. 8–9 December 2016. In 5 vols. Vol. 5 (1). Moscow: MGIMO-University. pp. 9–29. (In Russian).
28. Andryukhina, T.V. (2013) Razvitie metaforicheskoy kompetentsii v kurse angliyskogo dlya spetsial'nykh tsey [Development of Metaphorical Competence in the Course of English for Special Purposes]. In: Baranovskaya, T.A. (ed.) *Kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire: etnopsikholingvisticheskiy analiz* [Communication in the Modern Multicultural World: Ethnopsycholinguistic Analysis]. Moscow: Pearson ELT. pp. 327–336.
29. Andryukhina, T.V. (2018) Conceptual Metaphor and Improving Students' Cognitive Competence. *Filologicheskie nauki v MGIMO – Linguistics & Polyglot Studies*. 2 (2014). pp. 101–111. (In Russian).
30. Vorontsova, I.I. (2019) Metaphorization as modeling modern communicative professional language space. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie – RSUH/RGGU BULLETIN "Psychology. Pedagogics. Education"* Series. 3. pp. 22–31. (In Russian). DOI: 10.24833/2410-2423-2018-2-14-101-111
31. Davydova, V.V. (2019) Metaphor in the economic discourse: some aspects of teaching in a non-linguistic university. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 5 (138). pp. 68–73. (In Russian).
32. Tlisova, S.M. & Aubeckova, G.I. (2015) Antropomorfnyaya metafora kak instrument kategorizatsii v prepodavanii angliyskogo yazyka dlya spetsialistov v sfere ekonomiki i finansov [Anthropomorphic metaphor as a categorization tool in teaching English for specialists in the field of economics and finance]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. 3 (11). pp. 226–231.
33. Golovashchenko, A.E. & Zueva, T.I. (2017) The Use of Cognitive Potential of Conceptual Metaphor in Teaching English Vocabulary in High School. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*. 6. [Online] Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27256> (Accessed: 27.09.2020). (In Russian).
34. Tyurina, Z.S. (2019) *Obuchenie metaforichnosti rechi s pozitsii lingvokul'turologicheskogo podkhoda (ital'yanskiy yazyk, yazykovoy vuz): nauch. doklad ob osnovnykh rezul'tatakh nauchno-kvalifikatsionnoy raboty (dissertatsii)* [Teaching metaphorical speech from the standpoint of a

- linguoculturological approach (Italian language, language university): scholarly report on the main results of a research qualification work (dissertation)]. Moscow.
35. Akmalova, A.R. (2018) *Metafora v khudozhestvennom tekste i sposoby ee interpretatsii na uroke RKI* [Metaphor in a literary text and ways of its interpretation at the lesson of Russian as a foreign language]. Philology Master's Degree Diss. Tomsk. [Online] Available from: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:8080> (Accessed: 27.09.2020).
 36. Tomysheva, A.D. (2019) *Model' uchebnogo lingvokul'turologicheskogo slovarya metafor kak sredstva obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Model of educational linguoculturological dictionary of metaphors as a means of teaching Russian as a foreign language]. Philology Master's Degree Diss. Tomsk. [Online] Available from: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:10037> (Accessed: 27.09.2020).
 37. Shlotgauer, E.A. (2020) *Didakticheskiy potentsial slovarya metafor v metodike RKI* [Didactic potential of the dictionary of metaphors in the methodology of Russian as a foreign language]. Philology Master's Degree Diss. Tomsk. [Online] Available from: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:12488> (Accessed: 27.09.2020).
 38. Bruskova, R.E. (2019) Relevance of the formation of metaphorical competence among foreign cadets (experimental training review). *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*. 1. [Online] Available from: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN119.pdf> (Accessed: 27.09.2020). (In Russian).
 39. Bruskova, R.E. (2019) The role of illustrations in teaching mind-speaking activity in Russian to foreigners. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*. 5. [Online] Available from: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN519.pdf> (Accessed: 27.09.2020). (In Russian).
 40. Stoletova, E.K. & Pakhomova, E.P. (2019) Metaphor of the Economic Discourse in the Light of Teaching Russian for Foreigners: Reading the Economic News Texts With Foreign Learners. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika – Bulletin of the Moscow State Region University. Series: Pedagogics*. 3. pp. 91–101. (In Russian).

Received: 14 November 2021