

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 81'42, 372.881.161.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-3-126-133>

Фреймовый анализ метафоры в практике обучения русскому языку как иностранному

Лариса Ивановна Ермоленкина¹, Татьяна Сергеевна Коломейцева²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ arblar2004@rambler.ru; 0009-0007-0656-6805

² kolomeytseva.ts@yandex.ru; 0000-0002-5367-4565

Аннотация

Миромоделирующий потенциал метафоры становится сегодня предметом пристального внимания методистов, преподавателей русского языка как иностранного. Метафора как лингвокогнитивный феномен способна продемонстрировать как процесс формирования переносного значения, так и его результат – оценочно окрашенный фрагмент языковой картины мира или его индивидуально-авторской версии, проявленный в художественном тексте. Эти аспекты, отражающие сам механизм образования и функционирования метафоры, могут стать основой для лексической и текстовой работы на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье рассматриваются способы работы с языковой и текстовой метафорами, учитывающие аналитический план формирования содержания – взаимодействие признаков исходного и переносного значений – и синтетический, проявляемый в текстообразующей функции, в способности порождать в границах текста ассоциативно-дери-вационные связи и актуализировать в сознании обучающегося целостное, эмоционально-смысловое представление о содержании – концепт текста. Понимание специфики метафорической концептуализации текста, умение интерпретировать метафору способствуют тому, что в сознании учащихся текст воспринимается не только с точки зрения событийности, но и в образно-смысловом развертывании. Особая роль в этом процессе отводится технологии фреймового анализа, с помощью которого в тексте выделяются предметно-содержательные блоки и смысловые связи между ними, что в целом способствует оптимизации рецептивной способности и коммуникативной компетенции учащихся, выводит импульс, заложенный в задании, в коммуникацию и процесс порождения собственного текста. На материале историко-философского произведения Н. Ильиной «Изгнание норманнов. Очередная задача русской исторической науки» рассматриваются возможности фреймового анализа при работе с текстовыми метафорами. В работе демонстрируются моделирующий потенциал метафорических образов, определяющий логику лингвокультурологического анализа текста. Предполагается, что текст, насыщенный метафорами, культурно-историческими отсылками и мифопоэтической древнеславянской символикой, вызовет интерес не только своей содержательной стороной, но и теми способами анализа, в которых раскрывается его концептуальное содержание.

Ключевые слова: метафора как лингвокогнитивный феномен, концептуальная метафора, лингвокультурологический подход, фреймовый анализ текста

Для цитирования: Ермоленкина Л.И., Коломейцева Т.С. Фреймовый анализ метафоры в практике обучения русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2025. Вып. 3 (239). С. 126–133. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-3-126-133>

METHODOLOGICAL ASPECTS OF MODERN PHILOLOGY

Frame analysis of metaphor in the practice of teaching Russian as a foreign language

Larisa I. Yermolenkina¹, Tat'yana S. Kolomeytseva²

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ arblar2004@rambler.ru; 0009-0007-0656-6805

² kolomeytseva.ts@yandex.ru; 0000-0002-5367-4565

Abstract

The article is devoted to the study of the cognitive theory of metaphor and provides the teacher with tools for a deeper theoretical understanding of the teaching process, as well as for a more accurate use of linguocultural methods in explaining a topic. The aim of the article is to investigate the methodological area of teaching Russian as the foreign language using the concepts of metaphor and frame. The tasks of the article are to determine the main concepts of the theory of cognitive metaphor in the beginning of the XXI century and to support didactic knowledge. Metaphorical lexicon is described as a linguodidactic resource of teaching Russian as the foreign language competencies. The article discusses methods of working with linguistic and text metaphors, which take into account analytical (the process of interaction between the original and figurative meaning) and synthetic (text-forming function – the ability to generate associative-derivative connections within the boundaries of the text). The search and interpretation of key metaphorical images helps students build a model of the text in its figurative and semantic deployment. When students understand the specifics of the metaphorical conceptualization of a text, they perceive it not only from the point of view of eventfulness, but also in its value-semantic embodiment. A special role in this process is given to frame analysis, with the help of which “nodal” moments in the text are determined: subject-specific fragments are highlighted and connections are established between them, which generally helps to optimize the communicative competence of students, the transition from the impulse inherent in the task to communication and generating your own text. Based on the material of the historical and philosophical work of N. Ilyina “The Expulsion of the Normans. The next task of Russian historical science” examines the possibilities of frame analysis within the framework of the linguocultural approach. We assume that the text, rich in metaphorical images, cultural and historical references and mythopoetic ancient Slavic symbolism, will arouse students’ interest not only for its content, but also for the ways of working with metaphors in which its conceptual content is revealed.

Keywords: metaphor, frame, linguocultural competence, cognitive theory of metaphor

For citation: Yermolenkina L.I., Kolomeytseva T.S. Freymovyy analiz metafory v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Frame analysis of metaphor in the practice of teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2025, vol. 3 (239), pp. 126–133 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-3-126-133>

Введение

К метафоре как единице лексической системы языка, обладающей способностью к передаче лингвокультурной информации и моделированию национальных картин мира, уже многие годы сохраняется устойчивый интерес [1–4]. Способность метафоры передавать культурные коннотации и демонстрировать этнокультурную специфику восприятия мира обуславливает ее актуальность в лингводидактике, в практике обучения иностранным языкам. В современной методике обучения русского языка как иностранного активно обсуждается вопрос о лингводидактическом потенциале метафорической лексики, о ее возможностях формировать лингвокультурологическую компетен-

цию как способность интерпретировать факты языка с точки зрения фоновых, культурно значимых контекстов [5–8]. При этом метафорическая лексика часто становится языковой и коммуникативной проблемой для обучающихся, не готовых отходить от логики простого суммирования смысловых компонентов и применять стратегии интерпретации с опорой на контекстную информацию, что влечет коммуникативные неудачи, непонимание возможностей языка быть культурным кодом.

Материал и методы

Представляется, что компетентностная база иностранных учащихся может быть усилена навыками лингвокультурологического анализа, направ-

ленного на формирование умения интерпретировать концептуальную сущность метафоры, ее возможности передавать лингвокультурные смыслы в процессе коммуникации и в границах текста. Следует отметить, что лингвометодический потенциал работы с метафорической лексикой определяется возможностью погружения в культурные контексты изучаемого языка, что влечет осознание процессуального характера взаимодействия языка и культуры через выбор необходимых для коммуникации образно и эмоционально значимых языковых средств, а также осознания результата этого взаимодействия – языковой картины мира в ее национально окрашенной вариативности.

Метафорическая лексика как лингводидактический ресурс дает возможность органично сочетать подходы, актуализирующие технологии функционально-грамматической и коммуникативной образовательных парадигм, поскольку в аспекте своей когнитивно-языковой содержательности метафора реализует связь образно-эмоциональной, синтетической по своей сути стороны восприятия значения языковой единицы и рационально-логической, требующей навыков аналитической интерпретации смыслов, значимых для семантического переноса. Основное функциональное назначение метафоры – обеспечение понимания через постижение одной вещи в терминах другой [9, с. 62], этот аспект изучения метафоры стал основополагающим для когнитивного направления лингвистики.

Исследователи когнитивной сущности метафоры отмечают ее универсальный характер, в основе которого – первичный, дологический опыт познания мира, поэтому базовые метафорические модели могут иметь в разных языках существенное сходство.

Впервые когнитивная способность моделировать мир в сознании человека и определять его поведенческие стратегии была описана в книге Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». Среди вдохновлявших их трудов авторы называли работы Л. Витгенштейна, Э. Рош, Б.У. Уорфа и других [10–12]. Следует отметить, что существенное влияние на возникновение когнитивной теории метафоры оказала критика объективизма в философии во второй половине XX в., с одной стороны, и с другой – «лингвистический поворот» в философии, инициированный работами Л. Витгенштейна.

Когнитивная теория метафоры за последние 50 лет превратилась из спорной методологической новинки в серьезную научную область, обросшую своей терминологией и даже клише. Метафора как лингвокогнитивный инструмент получения знания о мире интересует сегодня не только лингвистов, она актуальна в разных областях знания, включая маркетинг, психотерапию, теорию искусственного интеллекта.

Установка на изучение метафоры в аспекте ее роли в ментальных процессах человека дает возможность одновременно выходить в область эпистемологии, когнитивной науки и лингвокультурологии: «Опыт человека, во-первых, отличается от культуры к культуре, и, во-вторых зависит от понимания одного вида опыта в терминах другого, т. е. наш опыт по сути своей может быть метафоричным» [9, с. 183]. Метафоры буквально творят культурную реальность, поскольку «значительная часть социальной реальности осмысливается в метафорических терминах, и, поскольку наше представление о материальном мире отчасти метафорично, метафора играет очень существенную роль в установлении того, что является для нас реальным» [9, с. 176]. Именно эту особенность когнитивной теории метафоры используют в преподавании иностранных языков, когда приходится объяснять явления языка и культуры с учетом того, что у инофонов есть свой культурный опыт, который может быть структурирован с помощью метафоры.

Описывая механизм метафоризации, Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают, что концептуальная структура метафоры формируется на пересечении признаков разных понятийных областей – исходной (source domain) и целевой (target domain). Процесс порождения метафорического смысла осуществляется как семантический сдвиг, перепрофилирующий категориальную ошибку (совмещение в переносном значении признаков из разных понятийных областей и таксономических классов) в образно, эмоционально и оценочно значимый результат. Таким образом, в концепции Лакоффа и Джонсона метафора рассматривается как когнитивный феномен, отражающий и организующий процесс понимания: в ментальной деятельности человека метафора значима как механизм организации базовой когнитивной операции – аналогии. Акцентируя эту способность метафорического уподобления, авторы книги вводят понятие концептуальной метафоры как ментального механизма, заложенного в понятийной системе человека, структурирующего его опыт в понимании сложных явлений с абстрактной семантикой. Выделенные авторами разные типы моделей концептуальных метафор – ориентационная, структурная и онтологическая – указывают на основные направления моделирования представлений о мире. Ориентационные метафоры имеют более универсальный характер, так как соотносятся в первую очередь с положением тела человека в физическом пространстве. Структурные метафоры имеют более вариативное выражение в разных типах культуры и, соответственно, в разных языках. Считается, что онтологические метафоры труднее всего рефлексироваться носителями языка, так как получают свое вы-

ражение при участии грамматической формализации. В качестве примера авторы приводят наиболее распространенные в европейской культуре модели с исходным значением *object* (предмет), *substance* (вещество), *container* (вместилище), которые выступают базой для осмысления множества предметных областей. Например, в европейской лингвокультуре понятие времени традиционно осмысливается как *object*, что позволяет объективировать данную категорию в языке посредством имен существительных, причем этот вид объектов может быть множественным и получать свое выражение по отношению к другому объекту в виде «контейнера» *container* (в сутках 24 часа).

Результаты и обсуждение

При работе с метафорической лексикой важно учитывать культурно обусловленную разность ментальной обработки информации в процессе образования метафоры. Так, ориентационные метафоры могут быть связаны со специфическими лингвокультурными представлениями, требующими дополнительных пояснений. Например, в китайскоязычной аудитории непонятными окажутся метафоры типа «позади остались воспоминания о пройденных испытаниях» или «впереди была неизвестность». Представления о событиях, которые локализуются метафорически, ярко выражает этнокультурную специфику в понимании мира: например, неизвестность – это представление из области вероятностного, поэтому «располагается» позади говорящего, и, наоборот, представления о прошедшем локализуются в плоскости обозримого, видимого перед собой. Безусловно, подобные аспекты понимания метафоры значимы в процессе работы с текстами и идиоматическими выражениями. Представляется, что наиболее удачными для анализа могут быть структурные и онтологические метафоры, позволяющие понимать целое через образующие его элементы. Речь идет о том, что целостный метафорический образ может быть осмыслен в процессе анализа фреймов – понятийных структур, содержащихся в метафорическом значении в имплицитном виде и актуализируемых в определенных контекстах. Таким образом, фрейм можно рассматривать как «структурированный фрагмент знания о мире на каком-то его участке, сложившийся в сознании вокруг какой-то сущности как обобщенное суммарное представление о сфере ее бытования» [13, с. 62].

Когнитивная теория метафоры фокусирует внимание на фрейме как на ментальной категории, актуализирующей набор типовых признаков, значимых для понимания ситуации, ее типичных участников и отношений между ними [14, с. 39]. С помощью фреймовых структур обобщается прошлый

опыт, и «сознание прогнозирует изменение состояния объектов внешнего мира, развитие и содержание событий, их взаимосвязь» [9, с. 284].

При обучении языку фрейм может рассматриваться как модель когнитивно-языковой деятельности, направленной на выделение отдельных, самостоятельных и в то же время взаимосвязанных элементов, организующих целостную структуру – метафорический образ. Фрейм отражает «механизм мышления (выбора) при формировании языкового сообщения» [13, с. 61] и включает «лингвистические модели как средства выражения знаний человека о мире и внешние прагматические факторы, определяющие выбор говорящим языковых средств для реализации своего коммуникативного намерения» [13, с. 61].

Фреймовый анализ метафоры позволяет включить в процесс понимания образа лингвокультурные контексты, поскольку дает объемное представление о ситуации в комплексе описывающих ее элементов. Таким образом, лингводидактический потенциал концептуальной метафоры как многокомпонентной единицы проявляется в анализе ее системно-структурных свойств. Культурологический контекст, раскрывающий особенности метафоры с точки зрения национальной картины мира, определяют основные характеристики модели анализа метафорической лексики. При работе с концептуальной метафорой прежде всего нужно научиться понимать ее системный характер, проявляемый в разворачивании фреймовой структуры, анализ которой отражает аналитический и синтетический принципы ее строения. Именно эту логику строения метафорического смысла важно представить перед учащимися, интерпретирующими метафору в контексте национальной культуры. Так, при работе с фразеосемантическими единицами важно не только объяснять переносное значение, но и углубиться в лингвокультурологический анализ, предполагающий привлечение культурно маркированных контекстов. В качестве примера рассмотрим основные моменты анализа фразеосемантического выражения «Планета – наш дом». На этапе концептуализации проблемы, фиксируемой вопросом «Почему возможно так сказать, почему можно представить планету как дом?», можно сосредоточиться на заданиях, которые направлены на аналитический план восприятия и предлагают проинтерпретировать образ дома в аспекте концептуальных структур – фреймов, значимых для образования метафоры и понимания ее многокомпонентного состава. Это могут быть фреймы, фиксирующие важный для культуры концептуальный смысл и показывающие значимость выделенных элементов для образного содержания метафоры: порог (стоять на пороге открытий), окно (открыть окно

в будущее), труба (вылететь в трубу), ниша (найти свою нишу в повседневности), чердак (спрятать на чердаке воспоминаний) и т. д. Можно видеть, что границы каждого выделенного фрейма определяются образно-понятийным содержанием, возникшим в результате метафорического переноса. Для студентов продвинутого уровня ТРКИ 2 могут быть предложены задания на объяснение метафорических выражений в микроконтекстах – пословицах, высказываниях, слоганах и т. д. На следующем, синтетическом этапе важно увидеть функциональные возможности метафоры в пространстве текста, в связи с чем учащимся могут быть предложены задания на развитие навыков смыслового чтения [15–18]: 1) на выделение метафорических образов в тексте, 2) сопоставление с образно нейтральными единицами, 3) установление деривационных семантических связей с другими метафорическими единицами текста в границах концептуальной метафорической модели, задающей направление для развития смыслов и образов, 4) поиск аналогичных метафорических образов (моделей) в родном языке, 5) сравнение метафорических моделей родного и изучаемого языка, нахождение общности и различия в концептуальных структурах. Завершающий этап предполагает закрепление навыков интерпретации и речевого употребления – создание разного рода текстов: мини-сочинений, эссе, рекламных текстов социальной направленности, позиционирующих планету как дом, и т. п.

При работе с текстом, включающим метафорические модели – целостные образно-эмоциональные системы текста, сформированные в результате метафорического развертывания базовой текстовой метафоры, представляется важным опираться на понимание синтетической, ассоциативно-деривационной сущности текстовой метафоры, на ее способность задавать направление восприятия смыслов, организовывать внимание читателя. В этом случае для преподавателя иностранного языка опорой в объяснении смысла текста, построенного на метафоре, может стать теория фрейма как инструмента, призванного сделать более целенаправленным процесс получения лингвистической и коммуникативной компетенции. Двигаясь в рамках фрейма, мышление студента получает четкий ориентир для вывода в речевую деятельность импульса, заложенного в учебном задании.

Для того чтобы задать фрейм, необходимо предложить некую структуру организации мысли, причем она может быть формально выражена в виде схемы или описания образа. Так, в литературе предлагается в том числе работа по созданию учебных онтологий в виде небольших схем, где обозначены ключевые слова темы и связи между ними [19, с. 126–127].

Традиционно выстраивать связи между понятиями в онтологиях учит компьютерная лингвистика, где они становятся основой для работы электронных поисковиков. В первую очередь это выделение классов внутри общего понятия, т. е. операции анализа и синтеза. Для лингводидактики такая работа представляется действительно очень полезной, поскольку разбор отдельной метафоры предполагает и аналитическую деятельность по разбору отдельных элементов, из которых она состоит, и синтетические операции, когда происходит итоговое осмысление метафоры в целом.

На продвинутом уровне изучения языка (В1 и выше) работа с метафорами должна быть построена так, чтобы сохранить интерес к продолжению языковой практики и расширить словарный запас. Тексты, предложенные на этом уровне, должны одновременно стимулировать коммуникативную практику студентов и углублять их знание языка и новой культуры.

В этом смысле полезными являются тексты, которые знакомят с традициями русского народа и содержат много визуальных образов. Метафоры, содержащиеся в таких заданиях, структурируют восприятие текста, в том числе благодаря своим наглядно-иллюстративным возможностям. Такие визуализированные схемы позволяют вычленивать тематически, образно и ассоциативно организованные блоки, то есть фреймы [19, с. 116]. Фреймы задают направление для речевой деятельности в работе студентов над текстом, структурируют мышление, помогают целенаправленно формулировать высказывания в ответах на задания, задавать импульс к коммуникации в конкретных и понятных рамках.

В качестве материала для работы с метафорами можно рассмотреть текст Н. Ильиной «Изгнание норманнов. Очередная задача русской исторической науки» [20]. В этом труде по философии русской истории и культуры автор выстраивает целостную репрезентацию славянских мифов и обрядов на основе корпуса дореволюционных источников. Антропологический акцент моделируемой автором картины мира выражается в ответах на вопросы: как жил человек в течение года? в каких событиях и праздниках участвовал? в каких образах выражалось его мифологическое сознание?

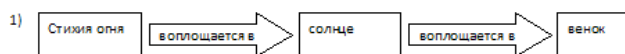
В интерпретации Н. Ильиной базовые метафоры стихий огня и воды дают движение всему древнеславянскому миру. Очень ярко это выражается в отрывке, посвященном обряду встречи весны, который мы предлагаем для студентов продвинутого уровня [20, с. 157–158]. В тексте Н. Ильиной описывается обряд качания: у растущих берез связывают соседние ветви, чтобы сделать своеобразные

«живые» качели – для русалок и для людей. Символика качания соединяет стихии воды и огня.

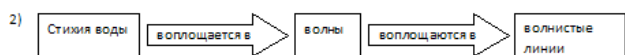
Предтекстовое задание должно быть посвящено объяснению специфики отрывка с точки зрения лингвокультурологии, а также знакомству с отдельными лексическими единицами (например, «качальный обряд», «мистерия», «Великий четверг» и др.).

После прочтения текста предлагаются задания, направленные на поиск его отдельных отрывков по предложенным схемам: в каждой схеме «зашифрована» отдельная фраза или предложение текста, содержащие образ или метафору. Данные схемы представляют собой мини-онтологии, где есть основные понятия (представлены в прямоугольных блоках) и функциональные связи между ними (в надписях на стрелках). Таким образом, студенты получают готовые фреймовые схемы, которые должны быть заполнены текстовым содержанием. В процессе работы над заданием происходит структурирование восприятия материала и складывается его образная рецепция.

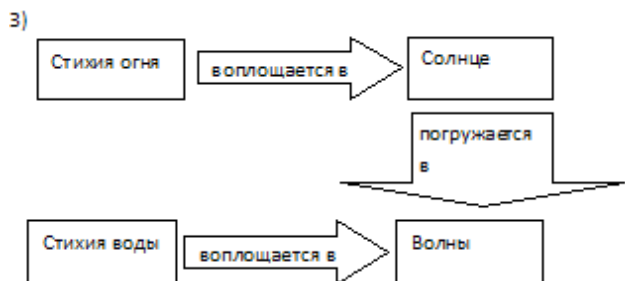
Общее задание сформулировано следующим образом: «Найдите и прочитайте отрывки в тексте, где выражаются следующие смысловые структуры». Приведем примеры таких структур и предложения, в них зашифрованные.



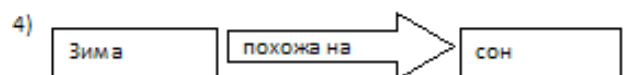
Зашифрованный отрывок из текста: «Стихия огня принимает в обряде образ венка – символа солнца».



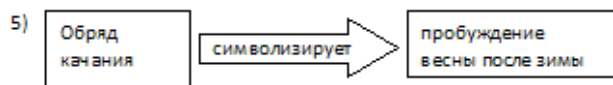
Зашифрованный отрывок из текста: «В самом деле, именно водной стихией, волной дается первообраз качания, и с незапамятных времен знаком воды были волнистые линии, украшающие, как мы знаем, и праславянскую керамику».



Зашифрованный отрывок из текста: «Качание венка указывает на солнце и огонь, погруженный в воду, символ обновляемой, возрождающейся жизни».



Зашифрованные отрывки из текста: «холодный сон земного мира»; «долгий зимний сон».



Зашифрованный отрывок из текста: «В этом действе русалка являлась как богиня весны, разгоняющая холодный сон земного мира».



Зашифрованный отрывок из текста: «Так как экстатические действия древних язычников подсаживались им жизнью природы, то их экстаз и должен был быть сопереживанием ее весны, весеннего безумства, сменяющего долгий зимний сон».

Далее студентам предлагается сочинить собственные метафоры, опираясь на подобные схемы. В качестве примера приведем следующую структуру:



Варианты правильного ответа: «пробуждение природы ото сна», «пробуждение земного мира».

Теперь, когда у студентов есть образно выраженные фреймы для рассуждения, можно стимулировать их речевые действия, предложив следующие вопросы: «Какие традиции, связанные с приходом весны, есть в вашей культуре? Есть ли специальные игры, действия и обряды?»; «Какие традиции, связанные с деревьями, есть в вашей культуре?»; «Какие традиции, связанные с водой и огнем, есть в вашей культуре?»; «Какие традиции, связанные с переживанием экстаза в движении, есть в вашей культуре?».

Заключение

Таким образом, фреймовый подход в обучении является инновационным, его применение обусловлено необходимостью обеспечить более интенсивное усвоение возрастающего объема знаний, совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся, формирование системного мышления. Для студентов-иностранцев продвинутого уровня работа с метафорами и фреймами полезна тем, что может стимулировать развитие коммуникативных навыков, стать импульсом для формирования новых онтологических связей между словами и выводом их в речь. Помимо сохранения интереса к языку, такие задания призваны помочь на новом уровне сформировать языковую компетенцию учащихся в контексте лингвокультурологических знаний.

Список источников

1. Мишанкина Н.А. Метафора в науке: парадокс или норма. Томск: Изд-во ТГУ, 2010. 236 с.
2. Опарина Е.О. Исследования метафоры в последней трети XX века // Лингвистические исследования в конце XX века: сб. обзоров / под. ред. Ф.М. Березина. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 186–204.
3. Резанова З.И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2007. № 1. С. 18–29.
4. Кравцова Ю.В. Семантические лингвометафорологические исследования рубежа XX–XXI вв. // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63), № 1, ч. 1. С. 130–136.
5. Ли Цзинцин. Система принципов отбора учебных текстов для формирования межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов (уровень B2) // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 7 (184). С. 128–134. doi: 10.23951/1609-624X-2017-7-128-133
6. Ло Сяоя. Использование родной культуры в обучении русскому языку китайских студентов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 2 (16). С. 125–130. doi: 10.23951/2307-6127-2017-2-125-130
7. Столетова Е.К., Пахомова Е.П. Типы словосочетаний, основанных на метафорической модели, в экономическом дискурсе и их презентация в иноязычной аудитории (на материале новостных текстов) // Русский язык за рубежом. 2018. № 4. С. 48–53.
8. Кабаченко Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 239 с.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 246 с.
10. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 79–128.
11. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения к мышлению и языку // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1960. С. 135–169.
12. Rosch E. Natural Categories // Cognitive Psychology. N.Y.: Academic Press, 1973. № 4.
13. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 53–64.
14. Соколова Е.Е., Федорова С.И. Теоретические основы и реализация применения фреймового подхода в обучении: в 2 ч. / под ред. Е.Е. Соколовой. Ч. I: Гуманитарная область знаний: лингвистика, история. Ульяновск: УлГУ, 2008. 200 с.
15. Халеева И.М. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. С. 277–285.
16. Кулибина Н.В. О тексте как ресурсе обучения речевому общению на практических занятиях по РКИ // Русский язык и литература: проблемы обучения и преподавания в школе и вузе. М., 2009. 440 с.
17. Левушкина О.Н. Слово и текст как лингвокультурные единицы на уроках русского языка // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2022. Т. 26, № 4. С. 170–175.
18. Пахнов Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. 2000. № 4. С. 51–57.
19. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме. М.: Макс-Пресс, 2018. 168 с.
20. Ильина Н. Изгнание норманнов. Очередная задача русской исторической науки. Париж, 1955. 186 с.

References

1. Mishankina N.A. *Metafora v nauke: paradoks ili norma* [Metaphor in Science: Paradox or Norm]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2010. 236 p. (in Russian).
2. Oparina E.O. *Issledovaniya metafor v posledney trety XX veka* [Studies of metaphor in the last third of the 20th century]. *Lingvisticheskiye issledovaniya v kontse XX veka: sbornik obzorov. Pod redaktsiyey F.V. Berezina* [Linguistic research at the end of the 20th century: a collection of reviews. Ed. F.V. Berezin]. Moscow, INION RAN Publ., 2000. Pp. 186–204 (in Russian).
3. Rezanova Z.I. *Metafora v lingvisticheskom tekste: tipy funktsionirovaniya* [Metaphor in linguistic text: types of functioning]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal. Philology*, 2007, no. 1, pp. 18–29 (in Russian).
4. Kravtsova Yu.V. *Semanticheskiye lingvometaforologicheskiye issledovaniya rubezha XX–XI vv.* [Semantic linguometaphorological studies at the turn of the 20th – 21st centuries]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Ser.: Filologiya. Sotsial'nye kommunikatsii*, 2011, vol. 24 (63), no. 1, part 1, pp. 130–136 (in Russian).
5. Li Czinczin. *Sistema printsipov otbora uchebnykh tekstov dlya formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii inostrannykh studentov-filologov (uroven' B2)* [System of principales of selecting texts for forming intercultural competences of foreign students-philologists (level B2)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2017, vol. 7 (184), pp. 128–134 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2017-7-128-133
6. Luo Xiaoxia. *Ispol'zovaniye rodnoy kul'tury v obuchenii russkomu yazyku kitayskikh studentov* [The necessity of native language culture teaching in Russian teaching in China's colleges and universities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 2 (16), pp. 125–130 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2017-2-125-130

7. Stoletova E.K. Tipy slovosochetaniy, osnovannykh na metaforicheskoy modeli i ikh prezentatsiya v inoyazychnoy auditorii (na materiale novostnykh tekstov) [The types of expressions based on metaphorical models in economic discourse and its presentation in a foreign language audience (on the material of news texts)]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian language abroad*, 2018, no. 4, pp. 48–53 (in Russian).
8. Kabachenko E.G. *Metaforicheskoye modelirovaniye bazisnykh kontseptov pedagogicheskogo diskursa*. Dis. kand. filol. nauk [Metaphorical modeling of basic concepts of pedagogical discourse. Diss. cand. philol. sci.]. Yekaterinburg, 2007. 239 p. (in Russian).
9. Lakoff D., Dzhonson M. *Metaphors We Live By*. London, The University of Chicago Press, 2003 [Russ. ed.: *Metafori, kotorymi my zhivym*. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 246 p.].
10. Vitgenshteyn L. Filosofskiy issledovaniya [Philosophical Research]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike. Vyp. 16: Lingvisticheskaya pragmatika* [New in foreign linguistics. Vol. 16: Linguistic pragmatics]. Moscow, 1985. Pp. 79–128 (in Russian).
11. Uorf B.L. Otnosheniye norm povedeniya i myshleniya k yazyku [The relation of habitual thought and behavior to language]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Moscow, 1960. Pp. 135–169 (in Russian).
12. Rosch E. Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 1973, no. 4.
13. Nikitin M.V. Razvornutyte tezisy o kontseptakh [Extended theses on concepts]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2004, vol. 1, pp. 53–64 (in Russian).
14. Sokolova E.E. *Teoreticheskiye osnovy i realizatsiya primeneniya freymovogo podkhoda v obuchenii: v 2 chastyakh. Pod red. E.E. Sokolovoy. Chast' 1: Gumanitarnaya oblst' znaniy: lingvistika, istoriya* [General Conceptual Statements of Education with the Help of Frame Approach: in 2 parts. Ed. E.E. Sokolova. Part 1: Humanities: linguistics, history]. Ulyanovsk, ULSU Publ., 2008. 200 p. (in Russian).
15. Khaleeva I.M. Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak retsipiyent inofonnogo teksta [Secondary linguistic personality as a recipient of a foreign-language text]. *Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'* [Language is a system, language is a text, language is an ability]. Moscow, 1995. Pp. 277–285 (in Russian).
16. Kulibina N.V. O tekste kak resurse obucheniya rechevomu obshcheniyu na prakticheskikh zanyatiyah po RKI [Text as a resource for teaching speech communication in practical classes on Russian as a foreign language]. *Russkiy yazyk i literatura: problemy obucheniya i prepodavaniya v shkole i vuze* [Russian language and literature: problems of teaching at school and university]. Moscow, 2009. 440 p. (in Russian).
17. Levushkina O.N. Slovo i tekst kak lingvokul'turnyye edinitsey na urokakh russkogo yazyka [Word and text as linguocultural units in Russian language lessons]. *Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo Universiteta. Filologicheskiye nauki – Proceedings of Southern Federal University. Philology*, 2022, vol. 26, no. 4 (2022), pp. 170–175 (in Russian).
18. Pakhnov T.M. Tekst kak osnova sozdaniya na urokakh russkogo yazyka razvivayushchey rechevoy sredy [Text as a basis for creating a developing speech environment in Russian language lessons]. *Russkiy yazyk v shkole – Russian Language at School*, 2000, no. 4, pp. 51–57 (in Russian).
19. *Aktual'nyye problemy teorii i praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v sovremennoy obrazovatel'noy paradigme* [Actual problems of theory and practice of teaching Russian as a foreign language in the modern educational paradigm]. Moscow, Maks-Press Publ., 2018. 168 p. (in Russian).
20. Il'ina N. *Izgnaniye normannov. Ocherednaya zadacha russkoy istoricheskoy nauki* [The expulsion of the Normans. The next task of Russian historical science]. Paris, 1955. 186 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ермоленкина Л.И., доктор филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: arblar2004@rambler.ru; ORCID ID: 0009-0007-0656-6805; SPIN-код: 2066-1909.

Коломейцева Т.С., кандидат философских наук, магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: kolomeytseva.ts@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0002-5367-4565S; SPIN-код: 9575-6995.

Information about the authors

Yermolenkina L.I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: arblar2004@rambler.ru; ORCID ID: 0009-0007-0656-6805; SPIN-code: 2066-1909.

Kolomeytseva T.S., Candidate of Philosophical Sciences, master's student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: kolomeytseva.ts@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0002-5367-4565S; SPIN-code: 9575-6995.

Статья поступила в редакцию 13.08.2024; принята к публикации 03.04.2025

The article was submitted 13.08.2024; accepted for publication 03.04.2025