

На правах рукописи



Тюрина Зинаида Сергеевна

**ОБУЧЕНИЕ МЕТАФОРИЧНОСТИ РЕЧИ
С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
(языковой вуз, итальянский язык)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(гуманитарные науки, уровень высшего образования)
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
Диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2023

Работа выполнена на кафедре французского языка и лингводидактики института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Научный руководитель: **Тарева Елена Генриховна,**
доктор педагогических наук, профессор,
директор института иностранных языков
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

Официальные оппоненты: **Астафурова Татьяна Николаевна,**
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иноязычной
коммуникации и лингводидактики
института филологии и межкультурной
коммуникации
ФГАОУ ВО «Волгоградский
государственный университет»

Шевлякова Дарья Александровна,
доктор культурологии, доцент,
заведующий кафедрой итальянского языка
факультета иностранных языков и
регионоведения
ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова»

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Защита состоится «12» декабря 2023 года в 14 часов 00 минут на заседании диссертационного совета 72.2.007.06 на базе ГАОУ ВО МГПУ по адресу: 105064, г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5 Б.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ www.mgpu.ru

Автореферат разослан «___» _____ 2023 года.

Ученый секретарь диссертационного совета,

Кандидат педагогических наук, доцент



О.О. Корзун

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью овладения студентами языкового вуза способностью к восприятию и пониманию базовых национальных ценностей носителей изучаемого языка, транслируемых посредством разнообразных языковых феноменов, в том числе метафорических единиц – особых для той или иной лингвокультуры выразительных средств, основанных на образном переносе. Особо богатой и своеобразной является метафорическая языковая палитра носителей итальянского языка, насыщенного эмоциональными и выразительными средствами.

Обучение иностранному языку в языковом вузе предполагает овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией, позволяющей с легкостью и уверенностью использовать в речи разнообразные языковые средства для передачи разных семантических оттенков при трансляции коммуникативного замысла и для восприятия богатой нюансами иноязычной речи партнера по коммуникации.

Среди всего многообразия иноязычных языковых средств, как показывает опыт преподавания итальянского языка в языковом вузе, особое затруднение у обучающихся вызывает оперирование *метафорическими единицами*. Возникновение проблем связано с недостаточным знанием студентами национально обусловленных особенностей образности речи на итальянском языке, специфики семантической и коннотативной окраски языковых (прежде всего лексических) единиц, богатства фоновых знаний, составляющих базу образных проекций носителя языка. Сказанное означает, что студенты в абсолютном большинстве имеют ограниченные возможности в области восприятия, понимания и употребления метафорических единиц, аккумулирующих национально-культурные смыслы и ценности, а значит, они не способны с необходимой полнотой осмыслить картину мира носителей итальянского языка и в должной мере участвовать в межкультурной коммуникации.

Обучение метафоричности речи традиционно представляет особую сложность для обучающихся, прежде всего, в процессе устной и письменной рецепции речи. Зачастую студенты в процессе общения оказываются не готовы воспринимать *метафору* как языковую единицу, основанную на переносе значения, и пытаются интерпретировать ее с учетом простой суммы прямых значений компонентов метафоры. Даже в случае успешной дискурсивной идентификации метафоры проблемной и сложной для обучающихся становится ее (метафоры) интерпретация, поскольку студенты, как правило, трактуют лежащие в ее основе образы, исходя из привычных для собственной культуры представлений об окружающей действительности.

На сегодня общепризнано, что метафора – важнейшая единица трансляции культурных смыслов. Исследователи (О.Н. Кондратьева, В.А. Маслова, И.В. Привалова, М.В. Пименова, Е. Стоянова, В.Н. Телия и др.) рассматривают ее как один из способов репрезентации фоновых культурных

знаний, составляющих уникальную национальную языковую картину мира лингвосоциума. Изучение студентами метафоры может, с одной стороны, послужить основой для выявления фоновых культурных знаний, входящих в состав национальной языковой картины мира. С другой стороны, это позволит им использовать метафоры в качестве средства, повышающего убедительность, выразительность, яркость и меткость речи, а также обеспечить позитивную реакцию у коммуниканта – носителя языка.

В свете сказанного обучение студентов *метафоричности иноязычной речи* представляется необходимым условием формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции, а именно ее лингвокультурологической составляющей, позволяющей понять, осознать и использовать особый, свойственный иной лингвокультуре контекст, качественно улучшая собственные речевые и коммуникативные действия.

Исследованию разных аспектов метафоры в философии, риторике, лингвистике и методике было положено начало еще в античную эпоху. Сегодня метафора исследуется как когнитивный механизм репрезентации реальности (Н.Д. Арутюнова, Э.В. Будаев, Г. В. Складарская, А.П. Чудинов, М. Блэк, М. Джонсон, Дж. Лакофф, Х. Ортега-и-Гассет, П. Рикер, М. Тернер, Ж. Фоконье и др.); в педагогическом дискурсе (М.Н. Ахметова, Э.В. Будаев, Н.В. Мельникова, А.П. Чудинов, Ю.Ю. Цыбина, М.А. Gross, D. Hagstrom, J. R. V. Halbesleben, K. Hoffman, R. Hogler, C. McGuinness, R. Kamber, M. Kretovcis, C. Ormell и др.); как языковое средство выражения образности (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, С.С. Гусев, И.А. Дмитриева, О.С. Зубкова, В.К. Харченко, А.П. Чудинов и др.); как лингвокультурема (В.В. Воробьев, Е.М. Верещагин, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, В.А. Маслова, В.Н. Телия и др.); как компонент содержания иноязычного обучения (С.М. Алексеева, Т.В. Андрюхина, Л.А. Мишланова, Н.К. Перцева, Ю.Ю. Цыбина и др.).

В работах, которые рассматривают лингводидактический аспект метафоры как объекта овладения обучающимися, достигнуты определенные результаты. С опорой на активно развивающуюся в последние полвека теорию метафоры в научный оборот было введено понятие «метафорическая компетенция» как компонент коммуникативной, межкультурной или профессиональной компетенций (Л.М. Алексеева, Т.В. Андрюхина, С.Л. Мишланова, J. Littlemore, D. Low), были описаны специфика и механизм когнитивной метафорической деятельности как продукта социокультурной принадлежности автора (Е.В. Решетникова), доказана взаимосвязь между сформированностью метафорической компетенции и общим уровнем владения иностранным языком (далее – ИЯ) (Р.Э. Брускова; Е.В. Морозова), обоснован междисциплинарный характер метафорической деятельности (Л.М. Алексеева, С.Л. Мишланова; J. Littlemore, D. Low).

При всей разработанности проблемы исследования метафоры как элемента процесса обучения иностранному языку остаются нерешенными такие вопросы как определение структурного и содержательного аспекта метафорической компетенции, отсутствуют четкие границы между обучением метафорическим и фразеологическим единицам. Кроме того, большинство

ученых не в полной мере учитывают специфическую роль метафоры как средства культурной репрезентации и особого ментального механизма,особому реализующегося в структуре национального менталитета носителей языка.

Большой интерес представляет исследование процесса обучения студентов метафоричности иноязычной речи с позиций применения *лингвокультурологического подхода* – одного из перспективных направлений исследований в области современной лингвистики и лингводидактики. Известны имена его основателей и главных идеологов (Ю.С. Степанов, В.А. Маслова, В.И. Карасик, В.В. Красных). К настоящему времени этот подход квалифицирован как весьма продуктивная основа для решения таких проблем обучения иностранным языкам, как формирование лингвокультурной компетенции (Г.В. Токарев), межкультурной коммуникативной компетенции (Л.В. Великолуг), обучение аналитическому чтению художественного текста (К.Р. Елканов), обучение лексическому аспекту иноязычной речи (К.А. Талейко, А.Н. Бренчугина-Романова, Л.О. Денисова).

При всем признании роли и статуса лингвокультурологического подхода его потенциал относительно обучения студентов образности иноязычной речи, средствам выражения метафорического смысла, маркированного национально-культурными особенностями носителей языка, изучен далеко не полностью. Применительно к обучению итальянскому языку теоретических исследований подобной проблематики найти не удалось.

Лингвокультурологический подход не нашел своего отражения и в практическом плане при разработке учебных пособий/учебников итальянского языка применительно к обучению образности речи. Анализ учебных книг по итальянскому языку показывает, что метафорический контекст широко используется в учебных текстах, особенно на пороговом и продвинутом уровнях, однако в самой учебной литературе данный аспект никак не эксплицируется, и целенаправленная работа по обучению метафоричности итальянской речи не предусматривается. Предполагается, что понимание метафорического смысла в итальянской лингвокультуре должно происходить на интуитивном уровне. В действительности такого эффекта не происходит. Опыт показывает, что учащиеся даже после нескольких лет обучения ИЯ в языковом вузе актуализируют образы, привычные их родному языковому сознанию. При анализе метафоричного иноязычного дискурса, выступая субъектами такого дискурса, обучающиеся калькируют традиционные для их родного языка образные проекции. Студенты оказываются не готовы репродуцировать метафоры в соответствии с правилами лексико-семантической сочетаемости изучаемого языка, а также сообразно национально-культурным особенностям, принятым в ином лингвосоциуме. Такое положение дел приводит к тому, что у обучающихся отсутствует способность интерпретировать образный смысл метафорических единиц, понимать их национально-культурный колорит, воспринимать данные единицы как способы отражения/выражения картины мира носителей языка. Соответственно у них не формируется полноценная способность

применять метафоры для реализации собственного коммуникативного замысла при общении с носителями языка.

Вышесказанное свидетельствует о наличии **противоречий**, требующих своего разрешения. К ним мы относим противоречия между:

- большим лингвокультурологическим потенциалом той направленности обучения итальянскому языку в языковом вузе, которая связана с ознакомлением студентов с метафоричностью данного языка, и отсутствием такой направленности в практике подготовки выпускников с итальянским языком;

- наличием весьма объемной информации о возможностях лингвокультурологического подхода в области преподавания иностранных языков (особенно в сфере обучения лексической стороне иноязычной речи) и отсутствием попыток его применения для целенаправленного обучения студентов средствам выражения образности в итальянском языке;

- полноценным исследованием метафоры в области лингвистических исследований, вскрытием ее содержательных, функциональных особенностей как лингвистического феномена и отсутствием полноценной теории изучения метафоры как объекта овладения обучающимися и как дидактической единицы лингвокультурологического уровня рассмотрения;

- частым и систематическим использованием метафоры носителями итальянского языка, а значит, ее весомой ролью в коммуникативном поведении человека, владеющего этим языком, и спорадическим, несистемным включением метафоры в содержание учебных пособий по итальянскому языку, причем без должного дидактического сопровождения и лингвокультурологической спецификации.

Объектом исследования является процесс обучения студентов языкового вуза метафоричности речи на итальянском языке.

Предмет исследования – методика обучения студентов языкового вуза метафоричности речи на итальянском языке на основе лингвокультурологического подхода.

Целью исследования является разработка основанной на лингвокультурологическом подходе методики обучения студентов метафоричности речи на итальянском языке (языковой вуз, продвинутый этап обучения).

В нашем исследовании мы выдвигаем **гипотезу** о том, что основанное на лингвокультурологическом подходе обучение студентов метафоричности иноязычной (на итальянском языке) речи будет успешным в случае, если:

- феномен метафоричности речи изучен с позиции междисциплинарного анализа с целью уточнения характеристик, свойств, типов и функций метафоры в условиях иноязычного общения, определения ее статуса в процессе обучения студентов языкового вуза;

- потенциал лингвокультурологического подхода экстраполирован в область обучения студентов восприятию и выражению образности речи посредством оперирования (рецептивно и репродуктивно) метафорами

изучаемого языка и на этой основе уточнена сущность метафорической компетенции обучающихся;

– с позиций лингвокультурологического подхода определена цель и вскрыто специфическое содержание обучения студентов метафоричности речи на итальянском языке;

– разработана и проверена опытно-экспериментальным путем лингвокультурологически обусловленная технология обучения студентов метафоричности речи на итальянском языке.

Задачи исследования:

1) выявить потенциал лингвокультурологического подхода с точки зрения целенаправленного обучения студентов метафоричности иноязычной речи;

2) на междисциплинарном уровне уточнить суть и специфику метафоричности как свойства когнитивно-коммуникативной деятельности человека;

3) конкретизировать лингводидактический статус и содержание метафорической компетенции как цели обучения студентов итальянскому языку на основе лингвокультурологического подхода;

4) определить цель, задачи и содержание обучения метафоричности речи на итальянском языке на основе лингвокультурологического подхода;

5) разработать процессуальный компонент технологии обучения студентов метафоричности речи на итальянском языке на основе лингвокультурологического подхода;

6) провести опытно-экспериментальную работу по внедрению технологии обучения студентов метафоричности речи на итальянском языке и представить полученные и статистически обработанные результаты.

Методологическими основами исследования являются следующие концепции и теории: личностно-деятельностей подход как базовое методологическое направление реализации антропоцентрической парадигмы образования (И.А. Зимняя, Е.В. Бондаревская, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), концепции культуросообразного иноязычного образования (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Г. Тарева); теория языковой и вторичной языковой личности (Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева, Г.И. Богин, К.Н. Хитрик); положения компетентностного (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур) и лингвокультурологического (Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Н.В. Языкова, И.И. Халеева и др.) подходов в лингводидактике.

Теоретическими основами исследования являются концепции, рассматривающие метафору как когнитивный механизм (Дж. Лакофф, М. Джонсон, П. Рикер, Ж. Фоконье, М. Тернер, А.П. Чудинов, Э.В. Будаев), как языковое средство (В.К. Харченко, Н.Д. Арутюнова, Г.Н. Складневская), как компонент иноязычного обучения (Л.М. Алексеева, Т.В. Андрюхина, С.Л. Мишланова, Е.В. Морозова), как когнитивный механизм культурной идентификации личности (Т.Н. Астафурова); концепции обучения студентов образности иноязычной речи (О.О. Есафьева), теория формирования у

обучающихся лексических навыков и умений (Н.И. Гез, Г.В. Рогова, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Н. Шамов), теория коммуникативно-когнитивного подхода к обучения иностранным языкам (А.В. Щепилова, А.Н. Шамов).

Методы исследования:

– теоретические: анализ научной литературы, посвященной вопросам определения метафорических процессов в лингвистике и методике, лингвокультурологического подхода в методике обучения иностранным языкам; анализ нормативных образовательных документов; индуктивный метод, позволяющий делать умозаключения на основании личного опыта включения метафор в содержание иноязычного обучения; метод классификации метафор для лингводидактических целей; изучение и обобщение практического опыта преподавания итальянского языка в целом и развития метафорической компетенции учащихся в частности; моделирование процесса обучения метафоричности итальянского языка;

– эмпирические: анализ учебников и учебных пособий по итальянскому языку для языковых вузов, интроспекция, наблюдение за деятельностью субъектов образовательного процесса, анализ продуктов учебной деятельности студентов, опрос, анкетирование, пробное обучение, опытная работа, экспериментальное обучение, методы математической статистики.

Научная новизна исследования заключается в уточнении феномена метафоричности иноязычной речи как объекта овладения студентами языкового вуза и, соответственного, планируемого результата языкового образования; в доказательстве направленности процесса формирования метафорической компетенции на развитие/совершенствование лингвокультурологической компетенции студентов; в методической структуризации компонентов метафорической компетенции студентов – выделении комплекса знаний и умений, которые необходимы студенту для обеспечения метафоричности речевых действий с использованием итальянского языка; в разработке оригинальной, основанной на лингвокультурологическом подходе технологии обучения студентов образности речи на итальянском языке при восприятии и репродуцировании метафор.

Теоретическая значимость исследования:

– вскрыт и обоснован потенциал лингвокультурологического подхода к обучению студентов метафоричности речи на итальянском языке, что позволило усилить дидактический потенциал этого подхода в условиях его применения в языковом вузе;

– обосновано место метафорической компетенции в системе способностей человека, обеспечивающих успешность межкультурной коммуникации, тем самым дополнено представление об особенностях иноязычной коммуникативной компетенции как планируемого результата подготовки выпускника языкового вуза;

– уточнено и расширено содержание обучения студентов языкового вуза за счет а) уточнения компонентов метафорической компетенции как объекта овладения студентами языкового вуза, изучающими итальянский язык,

б) отбора и лингводидактического упорядочения метафорически насыщенных ситуаций и контекстов межкультурного общения, богатых метафорами как знаками культуры, источника самобытной лингвокультурологической информации;

– отобраны и методически типологизированы метафорические единицы как носители лингвокультурологического содержания и элементы процесса формирования метафорической компетенции студентов; на примере отбора единиц для трансляции отдельных концептуальных значений (на материале значимых для итальянской лингвокультуры концептов МАФИЯ (ПРЕСТУПНОСТЬ), НАСИЛИЕ, БЕЗРАБОТИЦА, РАБОТА) продемонстрирована процедура отбора и организации метафор как лингводидактических единиц;

– дополнен реестр технологий обучения студентов языкового вуза благодаря теоретическому обоснованию и моделированию технологии обучения метафоричности речи на итальянском языке.

Практическая значимость исследования заключается в разработке алгоритмов деятельности преподавателя и студентов при обучении метафоричности речи на итальянском языке; в создании комплекса упражнений, нацеленных на обучение студентов метафоричности речи на основе лингвокультурологического подхода, в разработке системы критериев оценивания результатов обучения метафоричности речи. Разработанная концепция формирования у студентов метафорической компетенции может послужить основой для разработки учебных пособий по итальянскому языку, для создания учебных словарей метафорических единиц итальянского языка. Полученные результаты могут быть использованы в курсе методики обучения итальянскому языку (в области обучения лексической стороне речи), а также в программах повышения квалификации учителей и преподавателей вузов, преподающих итальянский язык на уровнях основного и дополнительного образования.

Апробация исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедр романской филологии, французского языка и лингводидактики, на ежегодных научных сессиях института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ (2019–2022 гг.), Днях науки МГПУ (2020-2023), во время работы Международной конференции, «Культура Италии в зеркале языка и литературы» (Москва, 2019), II Международной конференции «Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию» (Москва, 2020), I и II международной научной конференции «Итальянистика в современном мире» (Москва, 2019-2020), Международной научно-практической конференции «Билингвизм в современном мире» (Милан, 2019), Всероссийской конференции «Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся» (Москва, 2021), Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы романской филологии» (Минск, 2022), Международной научной конференции итальянистов «Алисовские чтения» (Москва 2022-2023), Третьей Всероссийской конференции «Педагогический

дискурс в современной научной парадигме и образовательной практике» (Москва 2023).

Внедрение полученных результатов в практику осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами III курса бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Итальянский язык») института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. *Лингвокультурологический подход* к обучению иностранному языку в языковом вузе – это обучающая стратегия, направленная на развитие культурно-языковой личности обучающегося – его коммуникативных способностей через глубокое изучение (анализ) культурных фактов, опредмеченных в языковых знаках/символах на всех уровнях языковой системы, с целью оперирования данными фактами при взаимодействии с носителем иной лингвокультуры. Этот подход обеспечивает последовательное формирование у обучающихся *лингвокультурологической компетенции* – способности человека полноценно осуществлять иноязычную коммуникацию, активно и осознанно в строгом соответствии с коммуникативным контекстом используя знания о национальной культурно маркированной системе коннотаций, ценностей, концептов и актуализируя (а) умения восприятия, понимания и интерпретации лингвокультурем в рецептивных видах речевой деятельности и (б) умения применения данных явлений в продуктивных видах речевой деятельности.

2. С позиций лингвокультурологического подхода одним из наиболее продуктивных средств отражения в языке коннотаций, ценностей, концептов, образующих существо и самобытность языковой картины мира представителей лингвосоциума, является *метафора*. В силу своей универсальности, распространенности, коннотативной устойчивости и слабой контекстуальной зависимости языковая метафора как знак культуры выступает средством познания обучающимися картины мира, как единица речи она является средством коммуникации, как когнитивный элемент она – источник новых знаний.

3. Будучи сложным речемыслительным качеством *метафоричность речи* выражается в способности человека 1) осмысливать предметы и явления, относящиеся к одной семантической сфере, через призму другой семантической сферы путем проведения аналогии между предметами и явлениями данных сфер и нахождения сходства между ними (*рецептивный аспект метафоричности*), 2) выстраивать метафорические проекции между разными сферами, соотносить метафорические проекции с языковой картиной мира собственной или адресата высказывания и опредмечивать когнитивные метафорические процессы в ходе коммуникации при помощи соответствующих языковых средств (*репродуктивный аспект метафоричности*). Данная способность обозначается термином «*иноязычная метафорическая компетенция*»; она, являясь таксономически подчиненной лингвистической и социолингвистической компетенциям, выполняет особую

роль как отражатель речемыслительной активности обучающегося. Элементы иноязычной метафорической компетенции (знания, умения и отношения), группируясь, составляют содержание ее когнитивного, коммуникативного и мотивационно-ценностного компонентов, каждый из которых может быть диагностирован с точки зрения соответствия параметрам базового, порогового и продвинутого уровней сформированности иноязычной метафорической компетенции.

4. Метафорические единицы, отобранные согласно критериям частотности, коммуникативной и семантической ценности, тематической принадлежности, лингвокультурной ценности и учета особенностей родной лингвокультуры обучающихся, типологизируются с точки зрения степени семантически-концептуальной близости конкретной метафоры с ее аналогами в родной лингвокультуре обучающихся (*методическая типология*) на: а) полностью соответствующие, б) частично соответствующие и в) не соответствующие. Данные метафоры составили ядро минимума метафорических единиц, умения оперирования которыми необходимы в рамках ознакомления студентов с концептами (такими, например, как МАФИЯ (ПРЕСТУПНОСТЬ), НАСИЛИЕ, БЕЗРАБОТИЦА, РАБОТА). Для демонстрации функционирования метафорических единиц отобрано 5 публицистических и 5 художественных текстов, отличающихся высокой степенью метафоричности.

5. *Технология формирования иноязычной метафорической компетенции* базируется на общедидактических и методических принципах: учета родного языка и родной культуры обучающихся, коммуникативности, комплексности и системности, наглядности, ситуативности и тематической соотнесенности и предполагает поэтапную реализацию целесообразных методов и приемов обучения. На *мотивационно-ориентировочном этапе* реализуется преимущественно частично-поисковый (эвристический) метод, обусловивший применение таких приемов, как эвристическая беседа, сравнительно-сопоставительный анализ текстов/высказываний, первичный лингвокультурологический анализ метафор, самодиагностика. На *формирующе-репродуктивном этапе* актуализируются в основном репродуктивный и частично поисковый методы благодаря использованию таких приемов, как лингвокультурологический, семантический, функциональный анализ метафор, популяризаторская лекция, рефлексия, репродукция. На *контролирующем этапе* технологии доминирующим является эвристический метод и воплощающие его на практике приемы лингвокультурологического анализа метафор, выполнения творческих работ, контроля, самоконтроля, рефлексии. На каждом из этапов предусмотрена серия упражнений и заданий, нацеленных на присвоение обучающимися знаний в области метафоризации речи на итальянском языке и на формирование у них рецептивных и репродуктивных умений как компонентов метафорической компетенции.

Структура диссертационного исследования. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы

и приложений. Работа содержит 21 таблицу и 9 рисунков (схем, диаграмм, графиков).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе исследования «*Лингвокультурологический потенциал обучения студентов иноязычной метафоричной речи*» рассматривается лингвокультурологический подход в качестве основы обучения студентов иноязычной метафоричной речи; анализируется понятие метафоричности речи субъекта в междисциплинарном ракурсе рассмотрения; определяется сущность и содержание иноязычной метафорической компетенции в аспекте лингвокультурологического подхода к обучению иностранному языку.

Прогнозируемым результатом обучения студента языкового вуза является развитие его (обучающегося) параметров и характеристик как культурно-языковой личности; это предполагает овладение субъектом способностью к восприятию и интерпретации иноязычной языковой картины мира и на этой основе к осуществлению полноценной межкультурной коммуникации. Для этих целей наиболее подходящим является лингвокультурологический подход, направленный на формирование и развитие у обучающихся способности к особой интерпретации языковых знаков и полноценному оперированию ими в коммуникативном процессе (Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, В.П. Фурманов и др.).

Первые шаги к осмыслению единства и взаимной интеграции языка и культуры сделаны такими учеными, как А.Н. Афанасьев, М.М. Бахтин, Ф.И. Буслаев, Л.С. Выготский, А. А. Потебня, А.С. Хомяков, Г.Г. Шпет, Ш. Балли, Л. Вейсгербер, В. Гумбольдт, Я. Гримм, В. Гримм, Х. Ортега-и-Гассет, Э. Сепир, Б. Л. Уорф и др. Выделение лингвокультурологии как специальной научной области произошло во второй половине XX в., благодаря результатам исследований отечественных ученых (Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия) и представителей их научных школ.

В отечественной лингводидактике понятие «*лингвокультурологический подход*» опирается на основные положения лингвокультурологической науки и трактуется как обучающая стратегия, направленная на развитие культурно-языковой личности обучающегося, его коммуникативных способностей через глубокое изучение (анализ) культурных фактов, опредмеченных в языковых знаках/символах на всех уровнях языковой системы, с целью оперирования данными фактами при взаимодействии с носителями иной лингвокультуры. Результатом применения лингвокультурологического подхода является формирование *лингвокультурологической компетенции* (далее – ЛКК).

Данная компетенция рассматривается в отечественной лингводидактике с различных сторон: и как овладение знаниями лингвокультурологической направленности (В.В. Воробьев, О.И. Халупо и др.), и как способность к коммуникативной деятельности в соответствии с лингвокультурологическими знаниями (Н.Ф. Алефиренко, Г.Б. Жумабекова, А.М. Ионова, Л.А. Коняева и др.). В целом ученые ассоциируют этот подход со средством воздействия на личность обучающегося: его знания, умения, ценностные ориентации, при

этом основным инструментом такого обогащения субъекта является деятельность по анализу – аксиометрическому, семиотическому, интерпретативному – языковых и экстралингвистических феноменов.

В нашем исследовании ЛКК рассматривается комплексно как *способность человека полноценно осуществлять иноязычную коммуникацию, активно и осознанно в строгом соответствии с коммуникативным контекстом, используя знания о национальной культурно маркированной системе коннотаций, ценностей, концептов и актуализируя (а) умения восприятия, понимания и интерпретации лингвокультурем в рецептивных видах речевой деятельности и (б) умения применения данных явлений в продуктивных видах речевой деятельности.*

Параметры лингвокультурологического подхода (междисциплинарность, интегративность, когнитивная и коммуникативная направленность, аутентичность опорного материала, прагматичность, межкультурность, комплексность и систематичность) обуславливают наличие пяти уровней овладения ЛКК, реализующихся комплексно и интегрировано:

- *лингвистического* – обучающийся овладевает знаниями о структуре изучаемого языка и навыками использования их в конкретных сферах общения;

- *культурологического* – обучающийся овладевает знаниями о фактах культуры страны изучаемого языка;

- *лингвокультурологического* – обучающийся овладевает умениями идентификации и интерпретации закодированных в языковых единицах культурных фактов;

- *коммуникативного* – обучающийся овладевает умениями моделирования своего речевого поведения в соответствии с иноязычным культурным контекстом;

- *личностного* – у обучающегося формируются новые черты культурно-языковой личности.

Содержание обучения с позиций лингвокультурологического подхода включает специфические *языковые единицы*, обладающие рядом особых характеристик, среди которых наибольшее значение имеют аутентичность, культурная значимость и культурная маркированность, а также коннотативная окрашенность. К таким единицам относят «знаки “языка” культуры» (Д.Б. Гудков, М.Л. Ковшова, В.Н. Телия), лингвокультурологические единицы (В.А. Маслова), лингвокультуремы (Г.М. Алимжанова, В.В. Воробьев, Е.Б. Елисеева, И.Е. Брыксина и др.). Именно *лингвокультуремы*, характеризующиеся единством языкового и культурного элементов, составляют сущность содержания обучения согласно установкам лингвокультурологического подхода. Для этого их отбирают сообразно принципам дидактической культуросообразности, актуальности культурологической информации, приемлемости культурологического материала, коммуникативной направленности, когнитивной заостренности.

Одной из продуктивных с позиций лингвокультурологического подхода единиц, отвечающих данным принципам отбора, является *метафора*. Будучи универсальной, распространенной, коннотативно устойчивой и слабо контекстуальной языковая метафора как знак культуры выступает средством познания обучающимися картины мира. Как единица речи она является средством коммуникации, как когнитивный элемент она выступает как источник новых знаний.

В зависимости от понимания сущности метафоры как средства художественной выразительности выдвигается несколько трактовок метафоричности:

- как средства выразительности (Л.А. Введенская, И.Б. Голуб, Г.Г. Хазагеров, А.А. Волков, Н.К. Перцева, З.И. Резанова, А.А. Абрамова, С.Н. Должикова, Ж.Е. Фомичева и др),

- как базового механизма познания (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Э. МакКормак, Дж. Джеймс, П. Рикер, А.А. Ричардс, М. Блек, К. Льюис, М. Тернер и Ж. Фоконье, Н.Д. Аругюнова, В.Н. Телия, В.А. Маслова, А.П. Чудинов, Э.В. Будаев, С.Л. Мишланова и Л.М. Алексеева);

- как продуктивной познавательной творческой деятельности, основанной на механизмах проведения аналогий между знакомым и незнакомым, изученным и изучаемым.

В зависимости от контекста и условий своего употребления, коммуникативного намерения продуцента речи метафора способна выполнять номинативную, информативную, мнемоническую, стилиобразующую, текстообразующую, жанрообразующую, эвристическую, объяснительную, эмоционально-оценочную, этическую, кодирующую, игровую, ритуальную, аргументативную/манипулятивную функции. Выполнение этих функций обеспечивается особым речемыслительным качеством субъекта – *метафоричностью речи*.

Когнитивная теория метафоры отождествляет последнюю с особым способом восприятия и репрезентации окружающей действительности. Метафора как репрезентант образности языка, обладает мощным потенциалом для формулирования национальной идеологии и активизации положительных состояний общества (Т.Н. Астафурова, И.В. Скрынникова). Метафоричность, тем самым, призвана отразить метафорический характер мышления человека, исследования и отражения им реальности. Отсюда трактовка метафоричности как продуктивной познавательной творческой деятельности человека, основанной на установлении аналогий между знакомым и незнакомым, изученным и изучаемым. Как объект целенаправленного овладения метафоричность проявляется в способности студента к интерпретации метафор, к пониманию метафорического коммуникативного контекста в рецепции, а также к корректному использованию (в основном репродуктивному) метафорических единиц и в процессе межкультурной коммуникации. В этом смысле метафоричность речи как *речемыслительное качество* выражается в способности человека:

1) осмысливать предметы и явления, относящиеся к одной семантической сфере, через призму другой семантической сферы путем (а) проведения аналогии между предметами и явлениями, относящимися к разным семантическим сферам, (б) нахождения сходства между ними (*рецептивный аспект метафоричности*);

2) выстраивать метафорические проекции между разными сферами, соотносить метафорические проекции с языковой картиной мира собственной или адресата высказывания и опредмечивать когнитивные метафорические процессы в ходе коммуникации при помощи соответствующих языковых средств (*репродуктивный аспект метафоричности*).

Метафоричность речи составляет ядро содержания *иноязычной метафорической компетенции*. В зарубежной лингводидактике под метафорической компетенцией понимается либо способность работать с метафорическими единицами (G. Low, M. T. Aleshtar, H. Dowlatabadi, M. Azuma, J. Littlemore), либо способность к иноязычной коммуникации в соответствии с системой концептов изучаемой лингвокультуры (M. Danesi). Отечественные методисты (Л.М. Алексеева, С.Л. Мишланова, Р.Э. Брускова) в целом разделяют первую позицию с акцентом на применение метафорических единиц в родном для обучающихся языке.

Иноязычная метафорическая компетенция (далее – ИМК) есть *совокупность знаний и умений, позволяющих коммуниканту интерпретировать метафоры в соответствии с языковой картиной мира носителей изучаемого языка и адекватно использовать их в процессе межкультурного общения*. Она обладает трехчастной структурой, в рамках которой *мотивационно-ценностный компонент* является базовым по отношению к когнитивному и коммуникативному компонентам.

В качестве критериев и выявления уровней (базового, порогового, продвинутого) сформированности ИМК выступает наличие у обучающегося:

- знаний о коммуникативных функциях метафоры;
- знаний о роли метафоры в качестве культурно-репрезентативной единицы (лингвокультуремы);
- комплекса умений интерпретировать метафоры с точки зрения коммуникативного намерения говорящего;
- комплекса умений интерпретировать метафоры как культурно-репрезентативную единицу с целью получения знаний о картине мира страны изучаемого языка;
- умений использовать языковые метафоры в репродуктивной речевой деятельности в соответствии с знаниями о картине мира страны изучаемого языка и с грамматическими и лексическими нормами изучаемого языка;
- умений репродуцировать метафоры в соответствии с знаниями о картине мира страны изучаемого языка, лингвострановедческими знаниями и согласно распространенным концептуальным метафорическим моделям;
- осознанного и мотивированного отношения к анализу метафор как источника фоновых культурных знаний;

– осознанного и мотивированного отношения к использованию метафор как фасилитативного средства коммуникации;

– осознанной готовности использовать в коммуникации метафоры, соответствующие национальной картине мира страны изучаемого языка.

В таблице 1 в качестве примера представлен мотивационно-ценностный компонент ИМК в репрезентации показателей и уровней ее сформированности. В работе аналогично представлены другие уровни сформированности ИМК.

Таблица 1.

*Показатели и уровни сформированности
мотивационно-ценностного компонента ИМК студентов*

<i>Показатели компонента ИМК</i>	<i>Уровни сформированности ИМК</i>		
	<i>Базовый</i>	<i>Пороговый</i>	<i>Продвинутый</i>
наличие осознанного и мотивированного отношения к анализу метафор как источника фоновых культурных знаний	Слабая мотивация (исключительно внешняя) к анализу метафор в связи с отсутствием полноценного понимания необходимости получения культурных знаний, помимо лингвострановедческих	Наличие достаточной мотивации (в том числе внутренней) к лингвокультурологическому поверхностному анализу метафор	Наличие выраженной в основном внутренней мотивации к лингвокультурологическому анализу метафор, осознание потенциала метафоры как источника дополнительных знаний, готовность производить глубокий лингвокультурологический анализ на всех уровнях структуры, семантики и коннотации метафоры.
наличие осознанного и мотивированного отношения к использованию метафор как фасилитативного средства коммуникации	Восприятие метафоры в основном как средства художественной выразительности, языковые метафоры в речи употребляются неосознанно. Слабо выраженная мотивация к речевой метафоричной деятельности	Наличие достаточной мотивации для использования метафор в коммуникации, применение метафор для реализации компенсаторных стратегий, реже в качестве манипулятивного или интенсифицирующего средства	Наличие выраженной мотивации к использованию метафор в процессе иноязычной коммуникации, осознание всего функционального спектра метафор, в том числе для более точной и полноценной передачи собственных мыслей.

Во второй главе исследования *«Технология обучения студентов иноязычной метафоричной речи с позиций лингвокультурологического подхода»* обоснована процессуальная сторона обучения метафоричности речи на продвинутом уровне обучения студентов иностранному языку; описана процедура отбора метафор для формирования ИМК студентов; разработана и проверена опытно-экспериментальным путем технологии обучения студентов метафоричности речи.

Базовым элементом методики обучения студентов метафоричности речи является *отбор метафор*, способных обеспечить метафоричность речи обучающихся. На основании критериев отбора фразеологизмов (Е.А. Мищенко, З. Фахтали, В.И. Макаров, О.А. Ильина, Л.С. Пугачева, Е.Г.

Полонникова и др.) релевантными для отбора метафор признаны критерии: частотности; коммуникативной, семантической, лингвокультурной ценности; тематической принадлежности и учета особенностей родной лингвокультуры обучающихся.

Процедура отбора метафор с учетом выдвинутых критериев происходила с использованием следующих источников: *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* издательства Hoepli editore (онлайн-версия на новостном портале *Corriere della sera*), Итальянско-русского лингвострановедческого словаря (2012), Многоязычного словаря современной фразеологии (2012). На подготовительном этапе процедуры отбора производился анализ УМК с целью определения наиболее актуальных для студентов тем, предполагающих активное использование метафорических единиц в речевой деятельности. На следующем этапе были выявлены языковые метафоры, относящиеся к отобранной тематике, а также опредмечивающие метафорически продуктивные концепты итальянской лингвокультуры МАФИЯ (ПРЕСТУПНОСТЬ), НАСИЛИЕ, БЕЗРАБОТИЦА, РАБОТА. Далее отобранные метафорические единицы дифференцировались с точки зрения методически целесообразной типологизации, в основу которой положен принцип учета семантически концептуальной близости метафор с их аналогами в родной лингвокультуре обучающихся. Определены три типа единиц – полного, частичного и нулевого соответствия. На заключительном этапе отобранные единицы проанализированы с точки зрения частотности их употребления при помощи онлайн-платформы *Context reverso* – сервиса, объединяющего данные различных многоязычных корпусов и позволяющего определять использование конкретных единиц в контексте. В таблице 2 (с. 18) представлен пример организации выявленных метафорических единиц.

Методически значимый вопрос отбора, помимо выделения собственно метафорических единиц, касался текстового массива, необходимого для обучения студентов метафоричности речи на итальянском языке. Применительно к *отбору текстов* применены следующие критерии: аутентичность, соответствие возрасту и уровню языковой подготовки обучающихся, соответствие темам, сферам и ситуациям общения, эмоциональная насыщенность, лингвокультурологическая ценность, актуальность и адекватность. В период с 2017 по 2021 гг. были исследованы повествовательные и звучащие аутентичные текстовые материалы (публицистические и художественные) общим объемом более 10100 печатных знаков. В результате спланированной процедуры, включающей этапы: (1) отбора источников текстового материала, (2) выявления общей совокупности метафорически насыщенных текстов, (3) определения конкретных текстов из общей выборки, для разработки технологии обучения студентов метафоричности речи отобрано 5 публицистических и 5 художественных текстов.

Перечень отобранных метафор (пример)

№№	МЕТАФОРЫ	
	Итальянский язык	Русский язык
<i>1. Группа метафор полного соответствия</i>		
1.1	Essere d'acciaio	человек из стали, негибачаемый
1.2	Talone d'Achille	Ахиллесова пята
1.3	Essere una carogna	падаль, подлый человек
1.4	Essere un fuorilegge	быть незаконным
1.5	Non aver legge	не иметь закона
1.6	Essere morte di qualcuno	быть чьей-либо смертью, надоедать кому-либо
1.7	Fannuloni di professione	профессиональные бездельники
1.8	Essere sangue caldo	человек с горячей кровью, вспыльчивый
1.9	Mettere alla sbarra	сажать в тюрьму
1.10	Lasciare sospeso	быть в подвешенном состоянии
<i>2. Группа метафор частичного соответствия</i>		
2.1	Acque basse	состояние безденежья, досл. низкие воды, отлив. Ср. быть на мели
2.2	Fare un buco nell'acqua	досл. делать дыру в воде, бессмысленное действие. Ср. носить воду решетом
2.3	Affare d'oro	досл. золотая сделка. Ср. сделка на миллион
2.4	Far buona caccia	досл. хорошо поохотиться, достичь много положительных результатов. Ср. вернуться с большим уловом
2.5	Di grosso calibro	досл. крупнокалиберный, используется для обозначения важного человека. Ср. крупный бизнесмен
2.6	mezza cartuccia	досл. пол патрона, мелкий, незначительный человек
2.7	Disgraziato	досл. лишенный благодати, несчастный человек. Ср. обездоленный
2.8	Tempo da ladri	досл. погода для воришек, ужасная погода
2.9	Fatto di sangue	досл. кровавое дело, убийство
2.10	Sputar sangue	досл. плевать кровью, работать на пределе возможностей. Ср. работать до кровавого пота
2.11	Un sasso allo stagno	досл. камень, брошенный в пруд, факт, спровоцировавший волнение. Ср. мутить воду
2.12	Valere un soldo bucato	досл. стоять дырявую монету, не стоить ничего. Ср. гроша ломанного не стоить
<i>3. Группа метафор нулевого соответствия</i>		
3.1	Ira d'Achille	гнев Ахилла, состояние, в котором человек самоустраивается из принципа от дальнейшего участия в каком-либо деле
3.2	Lavoro cinese (da certosino)	досл. Китайская работа (работа монаха-картезианца), очень кропотливая и аккуратная работа

3.3	Ambaradan	сумятица, неразбериха. Искж. Amba Aradam, место в Эфиопии, где в 1936 г. произошло кровопролитное сражение между итальянцами и абиссинскими племенами
3.4	Affare di stato	<i>досл.</i> государственное дело. Используется для описания простой задачи, которую решают сложным путем
3.5	Essere in boletta	быть без денег. Выражение отсылает к практике вывешивать на главной площади списки должников
3.6	Uomo d'onore	<i>досл.</i> человек чести. Одно из обозначений мафиози
3.7	Pezzo da novanta	большая шишка. Выражение отсылает к крупному калибру артиллерийского снаряда

Технология обучения метафоричности речи студентов языкового вуза основана на целесообразных *принципах* обучения: лингвокультурологическом, учета родных языка и культуры, коммуникативности, комплексности и системности, наглядности, ситуативно-тематическом. Реализации данных принципов способствуют *методы* обучения метафоричности речи, среди которых решающую роль играют *эвристический* и *исследовательский методы*, поскольку они обеспечивает максимальную когнитивную и лингвокультурологическую заостренность процесса обучения студентов метафоричности речи. Принципы, методы и реализующие последние приемы составили основу поэтапного построения процесса обучения студентов языкового вуза метафоричности речи (общая модель процессуального компонента технологии представлена на рисунке 1, с. 20).

На *мотивационно-ориентировочном этапе* происходит:

1) обеспечение высокого уровня мотивированности студентов путем предъявления для их анализа двух содержательно идентичных публицистических текстов, один из которых богат метафорическими единицами, а во втором образные единицы заменены неметафорическими аналогами (*приемы сравнительно-сопоставительного анализа текстов и эвристической беседы*);

2) обеспечение осознания студентами роли метафоры как средства культурной репрезентации путем анализа двух сходных по своему содержанию, насыщенных метафорами текстов: одного русскоязычного, второго на итальянском языке (*приемы эвристической беседы, первичного лингвокультурологического анализа текста*);

3) самооценивание студентами их собственной готовности к осуществлению метафоричной иноязычной речевой деятельности (*прием самодиагностики*) через описание на итальянском языке ряда предметов и явлений иносказательно, через метафору и сравнение результатов с аналогичным заданием, выполненным носителями языка.

Формирующе-репродуктивный этап направлен на:

1) актуализацию *знаний* студентов о роли и функциях метафор в контексте и формирование *рецептивных метафорических умений* (*приемы популяризаторской лекции, лингвокультурологического, семантического и функционального анализа метафор*, основанного на общекультурных образных проекциях или на образах, имеющих аналог в родной культуре обучающихся).



Рисунок 1. Процессуальный компонент технологии обучения студентов метафоричности речи на итальянском языке

Пример задания: Найдите аналогичные найденным метафоры в вашем родном языке. Как вы считаете, итальянский и русский вариант полностью идентичны? Посмотрите в словаре (лучше всего в толковом), что значат А (ЧТО?) и Б (С ЧЕМ?). Посмотрите ВСЕ их значения, если они многозначны. Будут ли А и Б в итальянской и русской метафорах полностью одинаковы или у них есть какие-то специфические значения, которых нет в другом языке? Если да, то какие?

2) осознание студентами культурологической роли метафор, национальной обусловленности их содержательного аспекта, развитие способности интерпретировать метафоры, имеющие частичное или нулевое

соответствие с аналогичными метафорами в родной лингвокультуре обучающихся (*прием анализа национально-культурного значения метафор*), а также развитие *репродуктивных метафорических умений* обучающихся в области применения изученных метафор с полным или частичным соответствием содержания в родном и итальянском языках (*прием лингвокультурологического комментария*).

Пример задания: *Среди метафор, изученных на предыдущих занятиях, выделите те, которые описывают качества, связанные с РАБОТОЙ и ЛЕНЬЮ. Представьте их в виде концептуальной модели: РАБОТА – это ...; ЛЕНЬ – это ...*

Контролирующий этап нацелен на проведение мероприятий, контролируемых сформированность ИМК и обеспечивающих корректировку результатов обученности (*приемы лингвокультурологического анализа метафор, выполнения творческих заданий (продукция), контроля, рефлексии, саморефлексии*). Реализуется ряд заданий для выявления показателей сформированности у студентов ИМК, включающих в себя как задания продуктивного характера (написание эссе, составление высказываний и т.д.), так и интерпретационного.

Пример задания: *Подготовьте 5-10 минутное устное сообщение в формате TED TALKS на итальянском языке на заданную тему, цель которого заключается в выражении вашего отношения к будущей профессии, через использование мотивированных метафорических выражений.*

Опытно-экспериментальная проверка технологии обучения метафоричности речи с позиций лингвокультурологического подхода была организована на базе института иностранных языков Московского городского педагогического университета в течение 2019–2022 гг. посредством включения разработанной методики в естественный контекст аудиторных занятий по дисциплине «Практика речи иностранного (итальянского) языка (пороговый и продвинутый уровень)» (2 ак. ч. в неделю, 8 недель). В опытно-экспериментальной работе в общей сложности приняли участие 40 студентов 3 курса бакалавриата (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Итальянский язык»).

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы на *подготовительном* этапе: отобраны участники опытно-экспериментальной работы среди студентов, изучающих итальянский язык как первый иностранный; проведена разведывательная диагностика способности обучающихся к осуществлению метафоричной речевой деятельности на итальянском языке (аналитически-рецептивной и репродуктивно-продуктивной); участники распределены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) на основе результатов разведывательной диагностики; отобраны материалы (тексты) для обучения метафоричности речи итальянского языка по теме «Paese che vai, problemi che trovi».

На *разведывательном* этапе: сформулированы цель и гипотеза опытно-экспериментальной работы; определены конкретные метафорические единицы для усвоения в рамках опытно-экспериментальной работы,

разработаны упражнения и задания для всех этапов эксперимента; контрольно-измерительные материалы; проведена экспериментальная работа в ЭГ (с февраля по май 2020 г.); реализована промежуточная диагностика в ЭГ и КГ с целью определения динамики развития комплекса аналитико-репродуктивных умений метафоричной речи.

На *коррекционном* этапе: проведен анализ результатов промежуточной диагностики; внесены коррективы в контрольно-измерительные материалы; уточнены и дополнены упражнения и задания для обучения метафоричности речи; отобраны и дидактически обработаны тексты для обучения метафоричности речи по теме «Работа и безработица в Италии».

На *основном* этапе: отобран итоговый контингент обучающихся для проведения экспериментальной работы; проведена входная диагностика для участников экспериментальной работы (констатирующий эксперимент); уточнены составы ЭГ и КГ на основе результатов входной диагностики; организован учебный процесс в соответствии с разработанной технологией (формирующий эксперимент); проведен промежуточный срез.

На *итоговом* этапе: организована итоговая диагностика сформированности комплекса умений, входящих в состав ИМК участников ЭГ и КГ (контрольный эксперимент); собраны, проанализированы и описаны полученные результаты, произведена их статистическая обработка с применением непараметрических критериев Вилкоксона; результаты представлены в серии таблиц и диаграмм. В таблице 3 приведены результаты предэкспериментального и постэкспериментального срезов уровней сформированности ИМК у студентов ЭГ и КГ.

Таблица 3.

Результаты предэкспериментального и постэкспериментального срезов
в ЭГ и КГ (в %)

Уровни	ЭГ (n (количество респондентов) = 10)						КГ (n (количество респондентов) = 10)					
	Элементарный		Достаточный		Продвинутый		Элементарный		Достаточный		Продвинутый	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
<i>Показатели умений</i>												
Способность к идентификации МЕ в аутентичном контексте	20	10	70	60	10	30	10	10	70	60	20	30
Глубина интерпретации МЕ	10	10	60	40	30	50	10	10	50	50	40	40
Учет лингвокультурных особенностей безэквивалентных (частично-эквивалентных) МЕ при интерпретации	40	20	60	50	0	30	40	30	60	70	0	0
Стилистическое соответствие используемых МЕ условиям письменной коммуникации	-	20	-	40	-	40	-	20	-	60	-	20
Лингвокультурологическая уместность компонентов МЕ в письменной речи	-	20	-	50	-	30	-	30	-	60	-	10
Среднее количество баллов в группе	6	7	34	32	9	32	5	9	36	43	14	22

Выявлена статистически достоверная положительная динамика по всем показателям умений как компонентов ИМК. При этом наибольшая динамика у участников ЭГ наблюдается в критериях, имеющих прямое отношение к глубине интерпретации метафор и осознанию метафоры как средства выражения (передачи) лингвокультурных данных как при интерпретации

(рецептивные виды речевой деятельности), так и при репродукции метафоричных высказываний.

Проведенное исследование позволило доказать правильность принятых технологических (практически-процессуальных) решений. Было установлено и экспериментально доказано, что использование разработанной технологии обучения метафоричности речи продемонстрировало положительную динамику у студентов экспериментальной группы, превышающую показатели студентов контрольной группы.

Основные положения диссертации отражены в публикациях автора (общим объемом 4,7 п. л.):

Статьи, опубликованные в периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ

1. Тюрина, З. С. Развитие метафоричности речи учащихся при обучении итальянскому языку / З. С. Тюрина // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 3. – С. 47–51. (0,4 п.л.).

2. Тюрина, З. С. Метафорическая компетенция в обучении иностранному языку (языковой вуз) / З. С. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–3. – С. 317–320. (0,4 п.л.).

3. Тюрина, З. С. К вопросу метафоричности иноязычной речи как лингводидактической проблемы / З. С. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–3. – С. 200–203. (0,4 п.л.).

Статьи, опубликованные в других научных изданиях

4. Лаццари, М. Лингвокультурологический анализ компонента-зоонима «медведь» в русской и итальянской национальных языковых картинах мира / М. Лаццари, З. С. Тюрина // Филологический аспект. – 2018. – № 7 (39). – С. 115–123. (0,4/ 0,2 п.л.).

5. Тюрина, З. С. Метафора как лингвокультурема / З. С. Тюрина // Научный старт-2018: Сборник статей магистрантов и аспирантов / Ответственные редакторы Л. Г. Викулова, И. В. Макарова. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира»; Тезаурис, 2018. – С. 93–96. (0,25 п.л.).

6. Тюрина, З. С. Лингвокультурологический подход как реализация принципа культуросообразности иноязычного обучения / З. С. Тюрина // Научный старт-2019 : Сборник статей магистрантов и аспирантов. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2019. – С. 216–219. (0,25 п.л.).

7. Tyurina, Z. S. Introduction Of Metaphors In Italian FL Teaching: Problems And Options / Z. S. Tyurina // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences : Conference proceedings, Moscow, 23–25 апреля 2020 года. Vol. 95. – London: European Publisher, 2020. – P. 1016–1022. (0,45 п.л.).

8. Тюрина, З. С. Метафоричность тела в италофонной языковой картине мира / З. С. Тюрина // Романские тетради: сборник статей памяти профессора Аллы Викторовны Щепиловой / Московский городской педагогический

университет. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – С. 65–72. (0,4 п.л.).

9. Тюрина, З. С. Лингвокультурологический подход в итальянской теории обучения иностранным языкам / З. С. Тюрина // Научный старт- 2020 : Сборник статей магистрантов и аспирантов / Редколлегия: Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева, И. В. Макарова, Л. А. Борботько. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – С. 326–329. (0,2 п.л.).

10. Тюрина, З. С. Основания применения лингвокультурологического подхода к обучению метафоричности иноязычной речи / З. С. Тюрина // Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию: материалы Второй международной конференции, Москва, 21–25 апреля 2020 года / Московский городской педагогический университет. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – С. 171–175. (0,25 п.л.).

11. Тюрина, З. С. Лингвокультурологический подход в обучении итальянскому языку / З. С. Тюрина // Теория и практика преподавания языков и культур: традиции, новации, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Будва, Черногория, 23–28 сентября 2018 года / Отв. редактор Е. Я. Григорьева. – Будва, Черногория: Московский городской педагогический университет, 2020. – С. 165–181. (0,5 п.л.).

12. Тюрина, З. С. Лингвокультурологический анализ итальянской религиозной метафоры / З. С. Тюрина // Итальянистика в современном мире = *L'Italianistica nel mondo contemporaneo*: Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 февраля 2020 года / Отв. редакторы Л. Г. Викулова, О. А. Дубнякова. – М.: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 62–68. (0,23 п.л.).

13. Тюрина, З. С. Романия в итальянских языковых метафорах: топонимы и национальности / З. С. Тюрина // Романские тетради: Романия как цивилизационное понятие: Сборник научных статей / Отв. редактор Л. Г. Викулова. Том 2. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. – С. 127–134. (0,4 п.л.).

14. Тюрина, З. С. Современные тенденции проектирования практических пособий по лингвокультурологии / З. С. Тюрина // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике: Материалы III Всероссийской конференции, Москва, 28 февраля – 01 марта 2023 года. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. – С. 394–398. (0,37 п.л.).