

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 373.016:811.161.1 (043.3)

На правах рукописи

КАИРЖАНОВА АДИА ТАСБОЛАТОВНА

**Когнитивно-прагматические свойства метафоры
в билингвальном контексте при обучении русскому языку**

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный консультант:
канд.филол.наук Д.Б. Аманжолова
Astana IT University
Астана, Казахстан

Зарубежный консультант:
док.филол.наук, профессор
Е.А. Юрина
Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Республика Казахстан
Алматы, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	7
ВВЕДЕНИЕ	8
1 КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МЕТАФОРЫ	
1.1 Природа метафоры как когнитивно-прагматического феномена.....	18
1.2 Подходы к изучению метафоры в современной лингвистике	26
1.3 Метафора в лингводидактике и понятие метафорической компетенции	35
2 ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕТАФОРЕ В БИЛИНГВАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ	
2.1 Билингвальное обучение как социокультурный контекст формирования метафорической компетенции	47
2.2 Психолого-педагогические предпосылки обучения метафоре в билингвальном контексте	57
2.3 Учебно-методические условия формирования метафорической компетенции (на материале учебников 5-х и 8-х классов)	69
3 РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ: ДИАГНОСТИКА, МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ	
3.1 Констатирующий эксперимент по выявлению уровня метафорической компетентности учащихся-билингвов 5-х и 8-х классов	90
3.2 Обучающий (формирующий) эксперимент по развитию метафорической компетентности учащихся-билингвов в 5-х и 8-х классах	100
3.3 Формирование метафорической компетентности учащихся- билингвов: практические решения и методические рекомендации	124
3.3.1 Лингвокогнитивный анализ метафорических моделей, формирующих образ Шокана Уалиханова (в контексте развития метафорической компетенции в 5-м классе)	125
3.3.2 Концепты «наставник» (басшы/башкы) и «учитель» в контексте формирования метафорической компетенции: методические рекомендации по проектированию системы заданий в 8-м классе	129
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	140
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	144
ПРИЛОЖЕНИЕ А – Акт внедрения результатов диссертационного исследования	154

ПРИЛОЖЕНИЕ Б – Методические рекомендации для профессиональной подготовки студентов-филологов и учителей русского языка	155
ПРИЛОЖЕНИЕ В – Свидетельство о внесении сведений в государственный реестр прав на объекты, охраняемые авторским правом	156
ПРИЛОЖЕНИЕ Г – АНКЕТА для учителей общеобразовательных школ с казахским языком обучения	158

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Закон Республики Казахстан о науке и технологической политике от 1 июля 2024 года №103-VIII ЗРК // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2400000103>.

Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения в организациях высшего и (или) послевузовского образования, утвержденные приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года №152 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006976>.

Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление № 248 от 28 марта 2023 года // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>.

Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.04.2026 г.) // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747.

Приказ Министра просвещения Республики Казахстан №348 от 3 августа 2022 года «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 15.04.2025 г.) // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>.

Приказ Министра просвещения Республики Казахстан №399 «Об утверждении учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования» от 16 сентября 2022 года // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767>.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации используются следующие термины с соответствующими определениями:

Билингвизм (от лат. bi... дву (х) + lingua язык) – англ. bilingualism – то же, что Двухязычие, владение/использование индивидом или обществом двух/нескольких языков.

Билингвальное (двухязычное) образование (англ. bilingual education) – система образования, при которой обучение ведется на двух языках (один из которых может быть/или не быть родным языком, первым языком учащегося).

Коммуникативно-деятельностный подход (или речедетельностный) – методический подход к обучению языкам (чаще – иностранным), при котором язык рассматривается прежде всего как средство общения (коммуникации). Его усвоение осуществляется через активную речевую деятельность учащихся и выполнение коммуникативных задач, моделирующих реальные жизненные ситуации.

Креативная метафора – индивидуально-авторская метафора, создаваемая в процессе речевой деятельности и отличающаяся оригинальностью образного сопоставления. В отличие от языковых (стандартных) метафор, креативные метафоры не закреплены в системе языка и возникают как результат творческого переосмысления объектов и явлений действительности.

Метафора – это когнитивный и языковой механизм осмысления и описания одного концептуального домена через другой на основе сходства или аналогии, при котором происходит перенос признаков, структур или отношений из области-источника в область-цель, обеспечивая формирование новых смыслов и способов концептуализации опыта.

Метафорическая компетенция – это способность обучающегося распознавать, интерпретировать и продуцировать (создавать) метафорические выражения на основе понимания концептуальных соответствий между различными сферами опыта, а также учитывать культурные особенности метафорических моделей в билингвальном обучении.

Метафоризация – процесс семантического преобразования значения слова, в ходе которого на основе сходства формируется вторичная номинация.

Метафорическая реакция – ассоциативный ответ на слово-стимул, в котором наблюдается перенос значения и образное осмысление объекта посредством сопоставления его с другим явлением на основе сходства.

Мышление ассоциативное – когнитивный процесс установления смысловых связей между различными понятиями и представлениями на основе сходства, смежности и контрастности, проявляющийся в формировании ассоциативных рядов.

Мышление образное – тип познавательной деятельности, основанный на использовании наглядных представлений, ассоциаций и символических образов для осмысления и интерпретации явлений действительности.

Неметафорическая реакция – ассоциативный ответ на слово-стимул, отражающий прямое значение слова или его непосредственные характеристики без использования образного переноса.

Речевая деятельность (реальное двуязычие) – фактическое употребление одного или нескольких языков в разнообразных сферах жизни.

Стертая (мертвая) метафора – метафора, которая утратила образность и воспринимается носителями языка как обычное, нейтральное значение слова. Метафорическое выражение закрепляется в системе языка как стандартная номинация (например, крыло здания).

Языковая картина мира – это закрепленная в языке система представлений человека о действительности, отражающая способы концептуализации и категоризации мира, характерные для определенного языкового общества. Она проявляется в лексике, грамматике, фразеологии, метафорике и текстовых структурах и формирует специфический способ интерпретации реальности носителями языка.

Языковая компетенция (потенциальное двуязычие) – «та или иная степень владения одним или несколькими языками».

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

в.	век
г. / гг.	год / годы
др.	другие
лат.	латинский
пр.	прочее
ср.	сравнить
т.д.	так далее
т.е.	то есть
уч.г.	учебный год
АСВ	ассоциативно-вербальная сеть
КГ	контрольная группа
КЭ	констатирующий эксперимент
МК	метафорическая компетенция
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
РКИ	русский язык как иностранный
ТУП	типовая учебная программа по предмету
ЭГ	экспериментальная группа
ESL	English as a Foreign Language
PISA	Programme for International Student Assessment

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена возрастающим вниманием современной лингвистики и методики преподавания языка к проблеме функционирования образных средств языка в условиях билингвального образования. Одним из наиболее значимых средств языковой образности является метафора, которая активно используется не только в художественной речи, но и в повседневной коммуникации, публицистике, научном дискурсе. В то же время метафора рассматривается как важный когнитивный механизм, обеспечивающий концептуализацию и осмысление действительности, что приобретает особую значимость в условиях билингвизма. Недостаточная разработанность вопроса формирования метафорической компетентности с учетом когнитивно-прагматических особенностей метафоры и возрастной динамики развития учащихся определяет необходимость данного исследования.

В рамках когнитивной парадигмы метафора рассматривается как сложный многоуровневый феномен, включающий лингвистические, концептуальные, социокультурные и психолингвистические аспекты. Так, по мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «... действие метафоры не ограничивается одной лишь сферой языка, то есть сферой слов: сами процессы мышления человека в значительной степени метафоричны. Именно это имеем мы в виду, когда говорим, что понятийная система человека упорядочивается и определяется метафорически. Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют метафоры в понятийной системе человека» [1, с. 25].

Особую значимость проблема метафоры приобретает в условиях билингвального образования, когда формирование языковой личности происходит на пересечении двух или нескольких языковых систем и культур. В ситуации двуязычия учащиеся должны не только владеть лексико-грамматическими средствами каждого из языков, но и уметь интерпретировать образные смыслы, обусловленные различиями национально-культурных моделей мира. Если в повседневной коммуникации переключение языковых кодов обычно не вызывает существенных затруднений у естественных билингвов, то восприятие и создание текстов, основанных на метафорических переносах, нередко становится сложной задачей. Это связано с тем, что метафорические значения формируются в контексте определенной культурной традиции и требуют развитых ассоциативных и когнитивных механизмов интерпретации.

Недостаточное знание метафорических моделей и культурно обусловленных способов метафоризации приводит к тому, что билингвы нередко интерпретируют образные выражения через призму другого языка, прибегая к дословному переводу или поиску формальных аналогов. Подобная стратегия не всегда обеспечивает адекватное понимание смысла высказывания и может приводить к искажению коммуникативного намерения.

В связи с этим особую значимость приобретает проблема формирования метафорической компетенции учащихся-билингвов, понимаемой как способность распознавать, интерпретировать и продуктивно использовать метафорические выражения в различных типах дискурса. Развитие данной компетенции предполагает не только освоение отдельных метафорических единиц, но и понимание когнитивных механизмов метафоризации, лежащих в основе языковой картины мира. В условиях обучения русскому языку как второму это требует разработки специальных методических подходов, учитывающих взаимодействие языковых систем и культурных моделей мышления.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью комплексного изучения когнитивно-прагматических свойств метафоры в билингвальном контексте и разработки методических обоснований формирования метафорической компетенции учащихся при обучении русскому языку. Изучение особенностей восприятия и использования метафоры в речи билингвов позволяет не только углубить представления о структуре их языкового сознания, но и определить эффективные пути развития образного мышления и речевой выразительности в процессе обучения.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить методическую систему формирования метафорической компетенции учащихся-билингвов, основанную на выявленных когнитивно-прагматических свойствах метафоры и учитывающую возрастную динамику когнитивного развития учащихся.

Для достижения поставленной цели в диссертации решаются следующие задачи:

- 1) обосновать когнитивно-прагматический подход к изучению метафоры в лингводидактике, выявив ее роль как механизма концептуализации действительности и речевого воздействия в условиях билингвального обучения;
- 2) выявить и систематизировать когнитивно-прагматические свойства метафоры, определяющие специфику ее функционирования в сознании и речи учащегося-билингва;
- 3) разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности метафорической компетенции как способности к распознаванию, интерпретации и продуцированию метафорических моделей и провести констатирующий эксперимент на уроках по русскому языку в 5-х и 8-х классах школ с казахским языком обучения;
- 4) провести лингвометодический анализ учебников русского языка для 5-х и 8-х классов, определив их потенциал для формирования метафорической компетенции билингвов;
- 5) разработать и теоретически обосновать уровневую методическую систему формирования метафорической компетенции учащихся-билингвов, основанную на поэтапном освоении операции концептуального переноса (идентификация → интерпретация → продуцирование) с учетом возрастной динамики когнитивного развития у учащихся (5-х и 8-х классов);

б) экспериментально проверить эффективность разработанной методической системы, выявив динамику развития когнитивно-прагматических механизмов метафоризации в речи учащихся-билингвов.

Объектом исследования является процесс формирования метафорической компетенции учащихся-билингвов в условиях обучения русскому языку.

Предмет исследования составляют когнитивно-прагматические свойства метафоры и их лингводидактический потенциал в развитии метафорической компетенции учащихся-билингвов (на материале обучения русскому языку в 5-х и 8-х классах).

Научная новизна исследования определяется комплексным изучением когнитивно-прагматических свойств метафоры в билингвальном образовательном контексте (в школах с казахским языком обучения) и разработкой лингводидактической модели формирования метафорической компетенции учащихся.

На наш взгляд, **новизна** работы заключается в следующем:

а) уточнено и теоретически обосновано понятие метафорической компетенции как интегративной метакомпетенции, включающей рецептивный, когнитивный, интерпретационный, продуктивный и прагматический компоненты, и определена ее роль в развитии языковой личности учащегося-билингва;

б) раскрыта специфика формирования метафорической компетенции в условиях казахско-русского билингвизма, проявляющаяся во взаимодействии двух языковых картин мира и в двунаправленном характере метафорического переноса;

в) впервые проведен лингвометодический анализ школьных учебников русского языка и литературы для 5-х и 8-х классов с точки зрения их потенциала для формирования метафорической компетенции учащихся;

г) разработана и апробирована система упражнений и заданий, направленная на развитие метафорической компетенции учащихся-билингвов эффективность которой подтверждена результатами педагогического эксперимента.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения современной лингвистики, психолингвистики и лингводидактики, раскрывающие природу метафоры:

а) лингвистическое учение о метафоре как полифункциональном лингвокогнитивном и лингвокреативном феномене, отражающем процессы концептуализации действительности и уровень развития языкового сознания субъекта, представлено в трудах Д.Б. Аманжоловой, Н.Д. Арутюновой, А.Н. Баранова, М. Блэка, А. Вежбицкой, М. Джонсона, Э.Р. Когай, Е.С. Кубряковой, Дж. Лакоффа, Ж.К. Омирбековой, А.С. Рахимжановой, С.К. Сансызбаевой, Б.Х. Хасанова, В.К. Харченко, А.П. Чудинова, Z. Kövecses и др.;

б) психолингвистические закономерности восприятия и порождения метафоры в речевой деятельности, а также положения теории языкового сознания и ассоциативных связей представлены в работах Л.С. Выготского, О.А.

Карабановой, Ю.Н. Караулова, А.А. Леонтьева, Г.Т. Мухамеджановой, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Элькониной, Е.А. Юриной и др.;

в) теоретические положения методики развития речи и лингводидактики, определяющие принципы, методы и приемы формирования речетворческих умений учащихся, представлены в трудах Г.И. Беленького, А.Б. Максимовой, А.М. Шахнаровича, М. Azuma, S.D. Przymus и др.

В рамках настоящего исследования также рассматривались вопросы билингвального образования, поскольку формирование метафорической компетенции учащихся происходит в условиях взаимодействия двух языковых систем и культурных моделей. Теоретические положения билингвизма и билингвального обучения, особенности формирования языковой личности в условиях двуязычия и функционирования языков в образовательной среде освещаются в трудах У. Вайнрайха, Э. Хаугена, в исследованиях казахстанских ученых А.Е. Агмановой, З.К. Ахметжановой, М.К. Исаева, Т.П. Млечко, Б.Г. Смагуловой, Э.Д. Сулейменовой, С.Ж. Тажибаевой, Б.Х. Хасанова, Н.Ж. Шаймерденовой и др.

Материалом исследования послужили учебники «Русский язык и литература» для 5-х и 8-х классов общеобразовательных школ с казахским языком обучения (авторы У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева, Даркембаева Р.Д., Атембаева Г.А.; издательство «Атамұра», 2017–2018) [2-5], а также результаты анкетирования учителей-практиков, работающих в этих классах. В ходе исследования мы провели лингвометодический анализ заданий, оценивая их потенциал с точки зрения формирования метафорической компетенции. Из учебников методом сплошной выборки извлекались примеры метафорических выражений и упражнения, так или иначе связанные с осмыслением переносных значений, интерпретацией образов и развитием образного мышления.

Кроме того, при составлении обучающей программы мы обращались к текстам современных русскоязычных казахстанских авторов для детей и подростков. **Источниками** послужили учебное пособие-хрестоматия Г.И. Власовой «Современный русскоязычный рассказ Казахстана» (Астана, 2023) [6], а также произведения, вошедшие в проект «Казахстанская карта детского чтения в аспекте формирования функциональной грамотности школьников» (Астана, 2013) [7]. Это позволило включить в экспериментальную программу актуальные тексты, которые отражают современный социокультурный контекст и соответствуют читательским интересам подростков.

Методы исследования. Для достижения цели исследования и решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов.

На теоретическом этапе исследования применялись методы сопоставления и интерпретации, которые позволили выявить различные трактовки метафоры, ее функции в языке и речи. При исследовании языкового материала применялся прием сплошной выборки, с помощью которого из учебников и учебных текстов были извлечены метафорические единицы, что позволило сформировать корпус языкового материала для дальнейшего анализа.

Для изучения структуры языкового сознания учащихся использовался метод ассоциативного эксперимента, в рамках которого был проведен свободный ассоциативный эксперимент с учащимися 5-х и 8-х классов. Участникам эксперимента предлагались слова-стимулы, на которые они должны были дать ассоциативные реакции. Полученные ответы позволили выявить особенности ассоциативных связей в языковом сознании учащихся и определить уровень сформированности их метафорического мышления.

При обработке экспериментальных данных применялся количественный (количественный) метод, который позволил подсчитать общее количество ассоциативных реакций, определить соотношение метафорических и неметафорических реакций, а также выявить частотность различных типов метафорических ассоциаций. Кроме того, использовался сравнительный метод, позволяющий сопоставить результаты эксперимента у учащихся разных возрастных групп (5-х и 8-х классов). Сравнительный анализ позволил выявить возрастную динамику формирования метафорического мышления и определить различия в характере ассоциативных связей у младших и средних подростков.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии представлений о роли метафоры в формировании языковой личности учащегося-билингва. В работе уточняется и теоретически обосновывается понятие метафорической компетенции как интегративного компонента речевой и когнитивной компетентности. Теоретическую значимость также имеет проведенный анализ учебно-методических условий формирования метафорической компетенции, который позволяет уточнить место метафоры в системе обучения русскому языку и определить ее роль в развитии образного мышления и интерпретационных навыков учащихся.

Результаты исследования могут служить теоретической основой для дальнейших работ в области когнитивной лингвистики, лингводидактики, психолингвистики и исследований билингвизма, связанных с изучением механизмов метафоризации и развитием образного мышления в процессе обучения языку.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов в практике преподавания русского языка, в частности разработанная в диссертации система упражнений и заданий, направленных на развитие метафорической компетентности учащихся, может быть применена в учебном процессе в школах с казахским языком обучения при изучении русского языка и литературы.

Кроме того, материалы исследования, включая результаты анализа учебников, модель диагностики метафорической компетенции и систему учебных заданий, могут быть использованы: 1) в системе подготовки и повышения квалификации учителей русского языка; 2) в системе высшего образования при подготовке бакалавров и магистров (при разработке элективных курсов, организации педагогической практики); 3) при разработке учебных программ, учебников и методических пособий по русскому языку для школ с билингвальным обучением.

Практическая значимость диссертации подтверждается внедрением разработанной методической системы в образовательный процесс (что отражено в акте внедрения), а также получением авторского свидетельства на разработанные материалы.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Интегративный когнитивно-прагматический подход к изучению метафоры в лингводидактике определяется как теоретико-методологическая основа формирования метафорической компетенции, в рамках которого метафора выступает механизмом концептуализации действительности и средством речевого воздействия, обеспечивающим осмысление и интерпретацию знаний в условиях билингвального обучения.

2. Когнитивно-прагматические свойства метафоры, определяющие специфику ее функционирования в сознании и речи учащегося-билингва, включают межъязыковой концептуальный перенос (установление соответствий между метафорическими моделями казахского и русского языков); культурно-обусловленную интерпретационную вариативность; ассоциативную флексибельность, развивающуюся в процессе обучения.

3. Диагностика метафорической компетенции учащихся-билингвов возможна на основе авторского инструментария, включающего свободный ассоциативный эксперимент и интерпретационные задания. Применение данного инструментария в 5-х и 8-х классах школ с казахским языком обучения позволяет установить, что стихийное формирование метафорической компетенции происходит медленно.

4. Лингвометодический анализ учебников русского языка и литературы для 5-х и 8-х классов школ с казахским языком обучения позволяет установить, что работа с метафорой в них носит фрагментарный характер и ориентирована преимущественно на рецептивный уровень (распознавание метафор как тропов) при недостаточном внимании к когнитивным механизмам концептуального переноса и продуктивному использованию метафорических моделей, что создает необходимость разработки дополнительной методической системы для формирования метафорической компетенции учащихся-билингвов.

5. Формирование метафорической компетенции учащихся-билингвов обеспечивается уровневой методической системой, основанной на поэтапном освоении операций концептуального переноса (идентификация метафорической модели → интерпретация когнитивного механизма переноса → продуцирование метафор как способа моделирования действительности) и учитывающей возрастную динамику когнитивного развития для учащихся 5-го и 8-го классов.

6. Целенаправленное обучение на основе разработанной методической системы приводит к значимому росту метафорической компетенции учащихся-билингвов, что доказывает: формирование когнитивно-прагматических механизмов метафоризации требует целенаправленного обучения и не происходит стихийно.

Достоверность и научная обоснованность результатов исследования обеспечиваются комплексным характером работы, использованием

совокупности взаимодействующих теоретических и эмпирических методов, адекватностью цели и задач исследования; значительным объемом проанализированного языкового и учебно-методического материала; репрезентативностью экспериментальных данных; а также личным участием автора в организации и проведении экспериментальной работы и интерпретации полученных результатов.

Этапы исследования:

1) сентябрь 2023 г. – август 2024 г. – теоретическое осмысление и обоснование основных положений исследования; разработка программы экспериментальной работы;

2) сентябрь 2024 г. – август 2025 г. – подготовка и проведение констатирующего этапа эксперимента; создание рабочей программы и организация обучающего эксперимента;

3) сентябрь 2025 г. – март 2026 г. – количественный и качественный анализ результатов обучающего эксперимента, их интерпретация и обобщение, а также завершение работы над текстом диссертационного исследования.

Апробация результатов диссертации. Основные положения диссертационного исследования были апробированы на научных семинарах докторантов кафедры русской филологии и мировой литературы филологического факультета Казахского национального университета имени аль-Фараби, а также в виде докладов и сообщений на международных научных конференциях. По результатам диссертационного исследования опубликовано 7 научных работ, в том числе в международных научных изданиях, из них 1 статья в журнале, входящем в базу цитирования SCOPUS, 2 статьи в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, рекомендованных КОКШВО РК, 2 статьи в сборниках трудов международных конференций, а также 2 тезиса в сборниках международных конференций.

Апробация отдельных результатов проводилась в рамках выполнения проекта ИРН «AP23486380 Тюркские языки Казахстана в условиях духовной модернизации общества: от графики к эпическому тексту» (2024-2026 гг.), где автор являлся исполнителем.

Научные статьи в рецензируемых журналах и изданиях, входящих в базу данных SCOPUS:

1) Башкы: обращение, наставничество и социальные отношения // Новые исследования Тувы – 2025. – №2. – С. 5–25. (соавт. Ламажаа Ч.К.). DOI: <https://doi.org/10.25178/nit.2025.1.1>.

Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, рекомендуемых Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования (КОКШВО):

1) Особенности метафорической репрезентации мира в контексте билингвального обучения // Вестник КазНУ. Сер. филологическая. – Т. 194. – 2024. – №2. – С. 169–176. DOI: <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v194.i2.ph016> (соавт.: Кенесова М.Б., Шаймерденова Н.Ж.);

2) Художественный образ Шокана Уалиханова в детской литературе (по материалам повести Сапаргали Бегалина) // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series. – 2025 – № 3 – P. 165–179. (соавт.: Аманжолова Д.Б., Юрина Е.А.) DOI: <https://doi.org/10.59102/kufil/2025/iss3pp165-179>.

Материалы международных конференций:

1) Метафора как средство художественного выражения в детской литературе // «Ғылым, қоғам және жасанды интеллект: өзара ықпалдастықтың өзекті мәселелері» Халық. ғыл.-тәжір. конф. матер. жинағ. = Сб. матер. Междун. науч.-практ. конф. «Наука, образование, общество и искусственный интеллект: пути взаимодействия». – Өскемен: С. Аманжолов атындағы ШҚУ «Берел» баспасы, 2025. – 447 б. – I бөлім. – С. 51–55.

2) Художественное двуязычие как отражение культурного взаимодействия в Казахстане // «Аманжолов оқулары 2025»: II Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция материалдарының жинағы / Сборник материалов II Международной научно-методической конференции «Аманжоловские чтения 2025» / Под общ. ред. Д.Б. Аманжоловой, Н.Ж. Шаймерденовой. – Алматы: Қазақ университеті, 2025. 272 б. – 218–222 б.

3) Роль метафоры в обучении русскому языку в билингвальной аудитории // Сборник тезисов международной конференции студентов и молодых ученых «Фараби әлемі». – Алматы: Қазақ университеті, 2024. – С. 357-358.

4) Метафора как инструмент когнитивного развития билингвальной личности // Сборник тезисов международной конференции студентов и молодых ученых «Фараби әлемі». Алматы: Қазақ университеті, 2025. – С. 206-207.

Апробация системы упражнений и приемов, направленных на формирование метафорической компетенции учащихся, осуществлялась на базе Специализированной гимназии для одаренных детей имени К.И. Сатпаева г.Аксу Павлодарской области; по итогам был получен акт о внедрении (Приложение А). В рамках выполнения диссертационного исследования были разработаны методические рекомендации для профессиональной подготовки студентов-филологов и учителей русского языка «Развитие метафорической компетенции в условиях билингвального образования» (Приложение Б) и получено авторское свидетельство № 71423 от 5 мая 2026 года (Приложение В).

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, трех разделов (каждый из которых включает себя по три подраздела), заключения и списка использованных источников (включающего 149 наименований), приложений и составляет 161 страницу.

В первом разделе «Когнитивно-прагматические свойства метафоры» рассматривается сущность метафоры как когнитивного и прагматического феномена, освещаются основные подходы к изучению метафоры в современной лингвистике, а также вводится и обосновывается понятие метафорической компетенции в контексте лингводидактики.

Во втором разделе «Лингвометодические и психолого-педагогические особенности обучения метафоре в билингвальном контексте» рассматривается

понятие билингвального обучения как социокультурного контекста формирования метафорической компетенции, анализируются психолого-педагогические предпосылки освоения метафоры учащимися, а также учебно-методические условия ее формирования (в частности, анализ учебников русского языка и литературы для 5-х и 8-х классов в аспекте изучения метафоры).

В третьем разделе «Развитие метафорической компетентности учащихся-билингвов: диагностика, методика и результаты обучения» описываются результаты констатирующего этапа исследования, направленного на диагностику уровня метафорической компетенции учащихся, обосновывается разработанная система упражнений и заданий для учащихся 5-х и 8-х классов, а также анализируются результаты обучающегося этапа исследования, направленного на развитие метафорической компетентности школьников.

В Заключении обобщаются основные результаты проведенного исследования, формулируются выводы и намечаются перспективы дальнейшего изучения проблемы формирования метафорической компетенции в билингвальном образовательном контексте.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ МЕТАФОРЫ

Задачей первого раздела является установление теоретической базы для последующего изучения формирования метафорической компетенции у учащихся в билингвальном контексте.

В первом подразделе (1.1) исследуется природа метафоры как когнитивно-прагматического феномена: рассматривается эволюция представлений о сущности метафоры как когнитивного приема; анализируется ее двойственная природа: с одной стороны, метафора выступает как способ структурирования опыта и формирования концептов, с другой – как средство реализации речевого и коммуникативного намерения. Особое внимание уделяется механизму метафоризации, основанному на переносе признаков между различными областями опыта, а также роли ассоциативных и интерпретационных процессов в порождении и понимании метафоры.

В втором подразделе (1.2) анализируются основные подходы к изучению метафоры в современной лингвистике: риторический, семантический, когнитивный, прагматический, дискурсивный и лингвокультурологический подходы, выявляются их методологические основания и исследовательские возможности. Обобщение существующих подходов позволяет определить теоретическую рамку настоящего исследования.

В третьем подразделе (1.3) вводится и обосновывается понятие «метафорическая компетенция» как компонент речевой и когнитивной компетентности личности (в контексте нашего исследования – учащегося-билингва). Рассматриваются предпосылки выделения данного понятия в контексте компетентностного подхода к обучению, который лежит в основе современной парадигмы школьного образования в Казахстане. Кроме того, анализируется соотношение метафорической компетенции с языковой, коммуникативной и читательской компетенциями. Определяется структура метафорической компетенции, включающая рецептивный, когнитивный, интерпретационный, продуктивный и прагматический компоненты. Обосновывается необходимость формирования метафорической компетенции в школьном образовании, особенно в условиях билингвального обучения, где понимание и использование метафоры связано с межкультурной интерпретацией образных моделей. Формулируется авторское определение метафорической компетенции и определяются критерии ее диагностики.

Представленные теоретические положения позволяют рассматривать метафору не как частный языковой прием, а как универсальный механизм смыслообразования, имеющий когнитивное и прагматическое измерения. Они создают основу для разработки методической модели формирования метафорической компетенции и обоснования эмпирического этапа исследования, представленного в последующих разделах диссертации.

1.1 Природа метафоры как когнитивно-прагматического феномена

В истории филологической науки сформировалось устойчивое представление как о сложном и многогранном явлении языка. Ее комплексный характер, универсальность функционирования, выразительность и прагматический потенциал на протяжении многих столетий привлекают внимание представителей таких гуманитарных дисциплин, как философия, психология, логика, литературоведение, семасиология, лингвистика и др. По мнению Г.Н. Складневской, высказанному в конце прошлого столетия, «мы переживаем время тотального интереса к метафоре» [8, с. 3].

Устойчивый интерес к данному феномену обусловлен тем, что метафора выступает не только средством художественной выразительности, но и механизмом осмысления действительности, обеспечивающим переход от чувственного опыта к абстрактному мышлению. В современной научной парадигме метафора рассматривается как многоуровневое образование, сочетающее языковые, когнитивные и прагматические характеристики, что позволяет говорить о ее интегративной природе.

Термин «метафора» (от греч. *μεταφορά* – *перенос*) известен со времен античной традиции, заложенной в трудах Аристотеля, который объяснял сущность метафоры как «перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [9, с. 54]. Подобное понимание на протяжении длительного времени закрепляло представление о метафоре прежде всего как о переносе наименования по сходству. В этом контексте метафора воспринималась главным образом как средство украшения речи, повышающее ее выразительность и воздействующий потенциал.

Однако в рамках современной лингвистики данная интерпретация подвергается пересмотру и уточнению. Уже в работах, посвященных семантической структуре слова, было отмечено, что метафоризация представляет собой продуктивный механизм формирования вторичных номинации и расширения лексической системы языка. Так, по мнению Е.Т. Черкасовой, применение самого понятия «перенос» по отношению к метафоре представляется недостаточно обоснованным, поскольку метафоризация трактуется не как внешнее перемещение имени, а как «глубокое внутреннее семантическое преобразование слова, семантическая эволюция его значения» [10, с. 29].

В.Н. Телия в своей работе также указывает на номинативное свойство метафоры, говоря, что она «формирует вторичное наименование в создании языковой картины мира» [11, с. 173–204]. Это подразумевает, что при создании языковой картины мира формируются концепты, образованные с помощью уже существующих в языке понятий. Р. Моон и М. Knowles в свою очередь утверждают, что метафора важна как базовый процесс формирования слов и их значений [12, с. 3].

В ряде исследований казахстанских ученых [13–17] номинативное свойство концептуальной метафоры рассматривается как основная характеристика в научном тексте. А.С. Сыбанбаева отмечает: «В языке науки концептуальные

метафоры дают название понятию, в некоторых случаях сохраняя свою образность» [14, с. 77]. Ж.А. Абитжанова исследовала вопрос мотивированности и семантики метафоры и отметила, что «вторичный процесс наименования – семасиологический процесс, определяемый коммуникативной средой языка» (оригинал: «екіншілік атау процесі – тілдің коммуникативтік ортасымен айқындалатын семасиологиялық процесс»), а также подчеркнула, что в основе вторичной номинации лежит способность человека к ассоциации [17, с. 26–27].

Примечательно, что еще в середине прошлого столетия в работе Б.Х. Хасанова метафора предстает как механизм внутренней эволюции значения, как средство семантического развития: «Ал метафора – мағына масштабын кеңейтетін, сөздердің жаңаша қолданылуын туғызатын тәсіл» [18, с. 12]. Язык в этом случае, по мнению казахстанского ученого, не просто фиксирует уже готовые знания, а активно участвует в формировании смыслов, предлагая модели интерпретации мира.

Именно поэтому процесс познания окружающей действительности (особенно в детском возрасте) осуществляется через соотнесение нового опыта с уже имеющимися представлениями, посредством включения неизвестного в систему освоенных понятий и его номинации на основе сходства с известным. Подобное понимание соотносится с трактовкой российского исследователя Н.Д. Арутюновой, которая рассматривает метафору как речевой механизм использования наименования, относящегося к одному классу предметов или явлений, для характеристики или обозначения объекта другого класса на основании их сходства в определенном отношении [19, с. 417]. То есть метафора выступает не только как стилистический прием, но и как универсальный способ концептуализации действительности, обеспечивающий перенос и организацию знаний.

В «Кратком словаре когнитивных терминов» понятие концептуальной (когнитивной) метафоры определяется как одна из форм концептуализации действительности [20, с. 431], в рамках которой происходит осмысление абстрактного через конкретное. А. Вежбицкая рассматривает метафору как когнитивный результат сравнения и градаций, поэтому можно сделать вывод о том, что ученая трактует ее как средство концептуализации [21].

Как отмечает Z. Kövecses, «концептуальная метафора состоит из двух концептуальных областей, в которых одна область понимается в терминах другой» [22, с. 4], что демонстрирует ее фундаментальную роль в концептуализации реальности. Кроме того, автором подчеркивается функция метафоры как инструмента структурирования человеческих знаний.

Ряд исследователей, определяя природу метафоры, подчеркивают, что значительная часть когнитивных операций (таких как усвоение, трансформация, структурирование, сохранение и передача информации) в той или иной степени опирается на механизм метафоры. Уникальность метафоры как формы выражения когнитивных процессов человека была отмечена R.R. Hoffman. По мнению исследователя, «метафора может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в психотерапевтических беседах и в

разговорах между пилотами авиалиний, в ритуальных танцах и языке программирования, в художественном воспитании и в квантовой механике. Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обогащает понимание человеческих действий, знаний и языка» [23]. Следовательно, благодаря тому, что метафора соединяет в себе конкретное и абстрактное начала, она позволяет репрезентировать в языковой форме объекты, недоступные чувственному восприятию, и тем самым способствует формированию целостной картины мира. В работе Дж. Миллера метафора рассматривается как моделирующий мир и структурирующий опыт механизм: благодаря метафоре появляется возможность интерпретировать понятия через известное [24]. В статье Н. Алефиренко и З. Аглеевой смыслообразование занимает ключевое место и рассматривается как важное свойство концептуальной метафоры [25]. Как отмечает D. Donoghue, «сила хорошей метафоры в том, чтобы вдохнуть во что-то новую жизнь» (оригинал: «The force of a good metaphor is to give something a different life, a new life») [26, с. 2], то есть метафора является элементом порождения новых смыслов, нового значения.

О значении метафоры для научного и практического мышления размышлял автор теории фреймов М. Минский, который говорил, что «...именно таким образом осуществляется распространение знаний от одной научной парадигмы к другой. Так, мы все более привыкаем рассматривать газы и жидкости в совокупности частиц, частицы – как волны, а волны – как поверхности расширяющихся сфер» [27, с. 292]. В развитие мысли ученого можно привести множество примеров, когда метафорическое объяснение стало базисом в истории научных понятий. Так, в информатике технические процессы интерпретируются через антропоморфную метафору памяти (компьютер «запоминает», «хранит», «забывает» и т.д.); в лингвистике через модель живого организма осмысливается витальность языка (язык «рождается», «развивается», «умирает» и т.д.). В.Г. Гак утверждал: «Недаром говорится, что язык – это кладбище мертвых метафор» [28, с. 17].

Механизм метафорообразования, по нашему мнению, может быть интерпретирован в свете теории семантического поля, истоки которого восходят к концепции Ф. де Соссюра, рассматривавшего значение слова как результат его смысловых связей с другими единицами языка [11, с. 37]. В рамках данного подхода метафора понимается не как изолированный перенос значения, а как взаимодействие двух целостных и внутренне организованных семантических систем.

Отметим, что с точки зрения семантического направления изучения природы метафоры важна *семантическая двуплановость*, которая предполагает содержание исходной сферы (источника) и новое значение, формирующееся в конкретном контексте. Как подчеркивает Э. Маккормак, «путем определенных иерархически организованных операций человеческий разум сопоставляет семантические концепты в значительной степени несоотносимые, что и является причиной возникновения метафоры [29, с. 359].

Безусловно, обучение школьников использованию метафоры как средства выразительности речи невозможно без осмысления ими механизма ее порождения. В основе метафоризации, как отмечают многие ученые, лежит операция сопоставления, которая, по мнению большинства исследователей, носит ассоциативный характер. Даже при соотнесении, казалось бы, далеких друг от друга объектов реальности обнаруживаются определенные общие признаки, позволяющие установить между ними смысловую связь.

На наш взгляд, важно сформировать способность школьника распознавать двуплановость метафоры, то есть умение видеть одновременно и исходный, и переносный планы значения. В этом смысле справедливо мнение Х. Ортеги-и-Гассета о том, что метафора дает возможность «достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля», являясь не только средством выражения, но и орудием мышления, формой научной мысли [30, с. 68].

Продолжая мысль философа, заметим, что метафора, являясь важным фактором развития языка, также служит основой для развития эмоционально-экспрессивной лексики, создает потенциал для полисемии и синонимии. Лингвисты как правило выделяют образно-ассоциативный и коннотативный комплекс характеристик в качестве фундамента для метафорического переосмысления, чаще всего отставив его в роли основополагающего. В современной лингвистике исследование метафоры выходит далеко за пределы ее стилистической функции. Однако значимость ее коннотативных свойств все же нельзя недооценивать. Метафора обладает комплексностью восприятия и переживания. Она по-новому интерпретирует тот или иной фрагмент действительности.

Вслед за казахстанским лингвистом Д.Б. Аманжоловой мы признаем, что в основе метафорической репрезентации действительности лежит принцип антропометричности [31, с. 54]. Любая модель действительности, создаваемая человеком, изначально ориентирована на человеческий опыт и способы восприятия. Картина мира носит антропоцентрический характер, поскольку она конструируется сознанием индивида, который осмысливает окружающие реалии через призму собственных представлений о месте человека в мире и о его взаимодействии с окружающей действительностью.

Следует подчеркнуть, что формирование ассоциативных связей в процессе метафоризации не является произвольным или исключительно индивидуальным актом сознания. Оно осуществляется в пределах уже существующей культурно обусловленной системы представлений. С одной стороны, характер метафорического сближения объектов определяется национально-специфическими моделями мышления, устойчивыми образами и ценностными ориентирами, закрепленными в коллективной концептосфере. Идею о культурной обусловленности мышления и языковой репрезентации можно встретить в работе Ю.С. Степанова, который отмечал, что «концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [32, с. 27]. С другой стороны, сами метафоры,

регулярно воспроизводимые в речи, участвуют в поддержании и трансляции этих моделей, тем самым влияя на дальнейшее формирование мировосприятия.

Уникальность метафоры напрямую связана с ее функциональной многозначностью. В современной лингвистике неоднократно предпринимались попытки упорядочить и систематизировать функции метафоры, что нашло отражение в работах И.М. Кобозевой, Дж. Лакоффа, В.П. Москвина, В.К. Харченко, А.П. Чудинова и других исследователей. Большинство предложенных ими классификаций опирается на типологический подход, предполагающий разграничение языковой и художественной метафоры. В дальнейшем данные разновидности анализируются в пределах различных типов дискурса с учетом специфики их функционирования и коммуникативных задач.

Исследователи подчеркивают, что в тексте метафора способна выполнять целый спектр задач – от номинативной и когнитивной до экспрессивной, оценочной и прагматической. Именно поэтому в научной литературе говорится не об одной, а о множестве функций метафоры, которые реализуются в зависимости от коммуникативной установки автора и особенностей конкретного дискурса.

Обращение к происхождению термина «функция» (лат. *functio* – «исполнение») позволяет понять, что среди лингвистов нет четкого толкования, а также отсутствует единое мнение при подходе к его определению. Так, по мнению А.Н. Рудякова, функция – это «свойство реалии» [33], В.Г. Гак считает функцию целью [34]. Л.Г. Веденина во вступительной статье о проблематике французского функционализма отмечает: «...функция – это роль лингвистических единиц в высказывании, в глоссематике – отношения между двумя лингвистическими единицами, в генеративной грамматике – грамматические отношения между структурными элементами» [35, с. 5]. Обобщая все суждения, предлагаем понимать функцию как способность языковой единицы реализовывать то или иное предназначение в системе языка и в речевой практике.

Функции метафоры реализуются в прагматическом измерении языка, так как метафоризация выступает способом репрезентации авторской оценки и коммуникативных интенций вне зависимости от дискурсивной принадлежности текста. По мнению В.П. Москвина, метафора выполняет две базовые функции. Первая – *номинативная*, «состоящая в номинации еще не названного денотата»; вторая – *экспрессивная*, которая направлена на акцентирование определенного признака уже существующего наименования, то есть служит для усиления выразительности высказывания [36, с. 153]. Автор утверждает, что экспрессивная функция в разных видах и жанрах текста может реализовывать такие частные функции, как эстетическая, изобразительная, оценочная, эвфемистическая.

На наш взгляд, наиболее убедительно разнообразие функций метафоры раскрыла В.К. Харченко [37, с. 96]. Исследователь называет 15 функций метафоры, которые, в свою очередь, объединяются в подгруппы (Таблица 1).

Таблица 1 – Функции метафоры по классификации В.К. Харченко [37, с. 9-80]

Класс	Функции метафоры	Функциональная характеристика
1	2	3
1)	Номинативная	образное называние предметов и явлений, обозначение объектов действительности через перенос значения
	Информативная	передача сведений о предмете посредством создания его образа (сообщение дополнительной характеристики через метафорическое описание)
	Мнемоническая	закрепление информации в памяти (облегчение запоминания за счет ассоциативного образа)
2)	Аутосуггестивная	воздействие автора на самого себя (метафора как средство самовнушения или внутренней убежденности)
	Эмоционально-оценочная	выражение чувств и отношения к предмету (передача авторской оценки)
	Этическая	воздействие на адресата (формирование нравственной позиции читателя)
3)	Жанрообразующая	участие в формировании жанровой специфики (закрепление типичных для жанра образных моделей)
	Стилеобразующая	создание индивидуального стилового своеобразия текста (формирование авторской манеры)
	Текстообразующая	организация внутренней структуры произведения (объединение частей текста вокруг ключевого образа)
4)	Эвристическая	познание неизвестного через известное (открытие нового смысла посредством сопоставления)
	Объяснительная	разъяснение сложного через знакомое (упрощение понимания явления)
5)	Кодирующая	условное обозначение информации для ограниченного круга (смысл, понятный «для себя» или узкому кругу)
	Конспирирующая	передача скрытого, зашифрованного содержания (намеренное сокрытие смысла от посторонних)

Продолжение таблицы 1

1	2	3
б)	Игровая	условное обозначение предмета в игровом контексте (создание эффекта условности)
	Ритуальная	использование метафоры как знака для «посвященных» (закрепленное традицией символическое обозначение)

Следует подчеркнуть, что данные функции не существуют обособленно, они взаимодействуют и частично пересекаются. В зависимости от коммуникативной ситуации и типа дискурса могут проявляться лишь отдельные функции. Так, в исследовании Д.Б. Аманжоловой при описании метафорики общественно-политического дискурса было установлено, что из всех вышеуказанных функций наиболее широко реализуется эмоционально-оценочная (изобразительная), конспирирующая (или манипулятивная), кодирующая (иначе – эвфемистическая) и, конечно, когнитивная. По мнению автора, «когнитивная функция присуща всем концептуальным метафорам, она предполагает описание отдельного фрагмента картины мира при помощи сценариев, фреймов и слотов, что свидетельствует о непосредственной близости данной функции с моделирующей функцией, сущность которой заключается в попытке представить мир в совокупности некоторых моделей» [31, с. 42].

Применительно к нашему исследованию понимание функций метафоры необходимо с той лишь целью, чтобы понять, насколько многообразно метафора развивает у учащегося ассоциативное мышление и расширяет выразительные возможности высказывания. На наш взгляд, умение распознавать метафору, объяснять основание переноса и использовать ее в собственной речи формирует у обучающихся навыки смысловой интерпретации текста.

Собственно освоение всех функций метафоры является, на наш взгляд, важнейшим условием полноценного речевого развития школьника. Даже если речь идет о номинациях, которые уже утратили внутреннюю образность. Как известно, одной из базовых функций метафоры В.К. Харченко называет **номинативную** – «это презумпция образности любого (подчеркиваем, любого!) слова» [37, с. 14]. Она связана со способностью метафоры обозначать новый предмет, признак или явление через перенос имени с уже известного объекта. Номинативные свойства метафоры возникают на основе: сходства формы (например, *ножка стула, ушко иглы*); сходства функции (например: *крыло здания*) и т.д. Первоначально такие номинации осознавались как образные. Однако со временем метафора становится «мертвой» (по терминологии традиционной стилистики) и входит в систему языка как нейтральная единица (в теории концептуальной метафоры – «стертая метафора»).

Для облегчения запоминания метафора используется как средство создания яркого образа или ассоциации – это, по мнению В.К. Харченко, представляет собой реализацию мнемонической функции. Образное

сопоставление помогает закрепить информацию в памяти, поскольку наглядный образ воспринимается легче и удерживается дольше, чем абстрактное определение. Следовательно, метафора выступает как средство усиления памяти: она переводит сложное или отвлеченное содержание в конкретную, зрительно и эмоционально ощутимую форму. Одним из таких примеров является деление вопросов на «тонкие» и «толстые» – довольно распространенная стратегия, используемая при развитии критического мышления. Так, в учебнике 5-го класса по русскому языку и литературе для школ с казахским языком обучения (авторы: У.А. Жанпейс и Н.А. Озекбаева) дается следующее объяснение:

«Тонкие» вопросы – это вопросы, которые требуют простого ответа (Кто? Что? Когда? Как?). «Толстые» вопросы – вопросы, которые требуют полного, подробного ответа (Зачем? Объясните, почему...? Чем отличаются?) [2, с. 15].

Как видим, наглядный признак (толщина) облегчает запоминание различий между типами вопросов. Одновременно данная метафора реализует **объяснительную** функцию, так как образно раскрывает степень развернутости ответа.

Когнитивная функция метафоры проявляется в способности служить инструментом познания действительности. Метафора часто используется для упрощения восприятия и усвоения сложных феноменов: абстрактное становится наглядным, отвлеченное – конкретным. Это достигается посредством объединения индивидуального опыта человека с более общими культурными и общественными истинами. Например, в учебнике 5-го класса по русскому языку и литературе для школ с казахским языком обучения (авторы: У.А. Жанпейс и Н.А. Озекбаева) при работе с миниатюрой М.М. Пришвина «Паращют», используется ряд заданий, направленных на осмысление природного явления через знакомый человеческий опыт: «Почему писатель называет листок парашютом? В чем сходство листа с парашютом? Как называется этот художественный прием?» [2, с. 15].

Выполнение заданий побуждает учащихся установить аналогию между паданием листа и прыжком с парашютом, что демонстрирует реализацию когнитивной функции метафоры.

Учитывая, что метафора обладает широким спектром прагматических возможностей – эстетических, оценочных, стилистических и экспрессивных, – ее следует рассматривать не только как средство образности, но и как важный инструмент речевого воздействия. В этом контексте особое значение приобретают эмоционально-оценочная, стилеобразующая, текстообразующая и жанрообразующая функции метафоры, поскольку именно через них раскрывается ее способность формировать выразительность и целостность высказывания. Обращение к данным функциям в процессе обучения позволяет учащимся осознать, каким образом метафора влияет на тональность текста, передает авторское отношение, организует внутреннюю структуру высказывания и участвует в создании жанровой специфики произведения.

Таким образом, осмысление реальности человеком невозможно без образного или ассоциативного моделирования. Одним из таких механизмов является метафора, которая функционирует как способ категоризации и концептуализации мира. Посредством метафоры выстраиваются связи между разнородными явлениями, преобразуя чувственный (эмпирический) опыт и абстрактные представления. В процессе такой категоризации новое знание включается в уже существующую систему представлений через аналогии и сопоставления, благодаря чему метафора становится инструментом не только выражения оценки, но и формирования смысла.

1.2 Подходы к изучению метафоры в современной лингвистике

Многоаспектность феномена метафоры обусловила формирование широкого спектра исследовательских подходов, отражающих эволюцию научных представлений о языке, мышлении и коммуникации.

Зарождение научного интереса к метафоре связано с античной риторической традицией и восходит к трудам Аристотеля (IV в. до н.э.). В «Поэтике» философ предлагает одно из первых системных определений данного тропа, а также отмечает творческий потенциал метафоры: «говоря о действительно существующем, соединять вместе с тем совершенно невозможное» [38, с. 172].

Развитие идей Аристотеля можем увидеть в трудах Цицерона, который предложил разделение метафорических изречений на катахрезис и собственно метафору, что, по мнению Э.Р. Когай, определило аспекты изучения метафоры: логический и психологический [39, с. 8].

В рамках логического подхода метафора античности трактуется как скрытое сравнение, при котором сопоставление объектов осуществляется без прямого указания на сравнительную конструкцию. С позиции психологического подхода метафора рассматривается как механизм, связанный с когнитивными процессами, поскольку она активизирует глубинные структуры сознания как говорящего, так и адресата. В этой связи уместно упомянуть, что Аристотель считал «самой лучшей метафорой так называемую метафору действия, т.е. когда неодушевленные предметы представляются действующими как одушевленные» [40, с. 219].

Как видим, в античной риторике метафора осмысливается как перенос имени по признаку сходства, что на многие столетия закрепило соответствующую интерпретацию данного явления. На протяжении длительного времени в исследовании метафоры доминировал логико-риторический подход, особенно характерный для средневековой традиции, где метафора понималась преимущественно как средство украшения речи. Несмотря на ограниченность подобной интерпретации, именно она заложила основу систематического описания метафоры и определила направления ее последующего осмысления. Об этом говорит Г.Н. Складневская: «Эти воззрения уже содержат в себе зерна тех идей, из которых впоследствии вырастут лингвистические концепции метафоры и которые послужат основой разноаспектного изучения этого языкового феномена» [8, с. 9].

Важный вклад в развитие учения о метафоре внес М.В. Ломоносов. Предложенная им классификация видов переноса, основанная на языковых признаках, способствовала включению метафоры в сферу системного лингвистического и литературоведческого анализа [41, с. 51].

В XX веке наблюдается заметная активизация интереса к проблеме метафоры: она становится объектом интенсивных и разноплановых исследований. Расширение исследовательского поля сопровождалось переосмыслением самого статуса метафоры в научной картине мира. Если ранее она преимущественно анализировалась в пределах поэтики и риторики, то во второй половине XX века акцент постепенно смещается к ее когнитивным и концептуальным основаниям. Данную тенденцию точно фиксирует Н.Д. Арутюнова: «В последние десятилетия центр тяжести в изучении метафоры переместился из филологии (риторики, стилистики, литературной критики), в которой превалировали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены к мышлению, познанию и сознанию, к концептуальным системам и, наконец, к моделированию искусственного интеллекта» [42, с. 5].

По наблюдению Г.Н. Складневской, уже во второй половине XX века многообразие подходов к изучению метафоры позволило говорить о формировании 11 исследовательских направлений, каждое из которых сосредоточено на определенном аспекте метафорического явления [8, с. 9–14].

Так, семасиологическое направление ориентировано на изучение внутренней семной структуры метафоры, на описание семантических процессов, приводящих к формированию переносного значения. В рамках ономасиологического подхода метафора рассматривается с точки зрения номинации и предметной отнесенности, то есть способов называния новых явлений. Гносеологическое направление акцентирует внимание на роли метафоры в познании и осмыслении действительности. Логическое направление анализирует метафору в связи с теорией референции и проблемой соотнесения языковых единиц с объектами реального мира. Собственно лингвистическое направление занимается выявлением и классификацией языковых свойств метафоры, структурных и системных характеристик. Лингвостилистический подход исследует функционирование метафоры в тексте и ее выразительные возможности. В рамках психолингвистического направления внимание сосредоточено на процессах порождения и восприятия метафорической речи. Экспрессиологическое направление описывает экспрессивный потенциал метафоры и ее воздействующие свойства. Лингвистико-литературоведческий подход изучает особенности художественной метафоры и ее роль в создании образности произведения. Кроме того, выделяются лексикологическое направление, анализирующее функционирование метафоры в пределах различных лексических групп, и лексикографическое направление, связанное с принципами фиксации и описания метафорических значений в словарях [8, с. 9–14].

В рамках последнего направления особый интерес представляют словари метафор, которые фиксируют устойчивые модели метафоризации, их особенности и нацелены на выявление переносных значений концептуализации действительности.

В «Словаре словообразовательных метафор русского языка» [43] метафора рассматривается как основа словообразовательной мотивации.

В «Словаре русской пищевой метафоры» учеными под редакцией Е.А. Юриной зафиксированы метафорические модели, связанные с пищевым кодом культуры. В трех томах данного словаря собраны метафоры, разделенные на категории: блюда и продукты питания [44]; гастрономическая деятельность [45]; субъект, объект и инструменты гастрономической деятельности [46].

«Казахско-русский словарь зооморфных характеристик человека» [47] демонстрирует модели описания характеристик человека как на казахском, так и на их русских эквивалентах.

Таким образом, предложенная квалификация демонстрирует не только широту научного интереса к метафоре, но и ее междисциплинарный статус, объединяющий семантические, когнитивные, стилистические и прикладные аспекты исследования, актуализировавшиеся во второй половине прошлого столетия.

Примечательно, что к концу XX века интерес к проблеме метафоры значительно усилился, что привело к формированию нескольких самостоятельных направлений в ее изучении: а) интеракционистский подход, б) сравнительная теория, в) прагматическое направление, г) герменевтическая концепция, а также д) когнитивная школа, рассматривающая метафору как фундаментальный механизм мышления и категоризации опыта.

Представителем интеракционистского подхода является А. Ричардс, который подчеркивал, что традиционная теория ограничивает понимание метафоры рамками стилистического украшения. «На протяжении истории риторики метафора рассматривалась как ... украшение, но не как основная форма языка» [48, с. 47]. Исследователь описал механизм метафоризации, используя термины «*tenor*» (содержание метафоры, т.е. основная идея) и «*vehicle*» (ментальная оболочка, т.е. образная форма). Метафорическое мышление, по А. Ричардсу, формирует особую картину мира, представляющую собой систему взаимосвязанных образов, раскрывающихся в индивидуальном опыте человека [48, с. 51].

Идею А. Ричардса продолжил американский ученый М. Блэк. Он выделяет «*focus*» (центр) и «*frame*» (контекст) [49, с. 156]. Известно его высказывание: «No doubt metaphors are dangerous – and perhaps especially so in philosophy. But a prohibition against their use would be a willful and harmful restriction upon our powers of inquiry» (перевод: «Несомненно, метафоры опасны – и, возможно, в наибольшей степени именно в философии. Однако запрет на их использование означал бы сознательное и вредное ограничение наших познавательных возможностей» [49, с. 156]. Таким образом, М. Блэк подчеркивает двойственную природу метафоры: с одной стороны, она может приводить к неточностям или

искажениям смысла, особенно в философском рассуждении, где важна строгая логика. С другой стороны, метафора является необходимым инструментом мышления, поскольку именно через метафору формируются новые смыслы и способы понимания действительности.

Сравнительный (или компаративный) подход рассматривает метафору как разновидность скрытого сравнения. Согласно данной точке зрения, в основе метафоры лежит сопоставление двух объектов или явлений на основании их сходства, однако сравнительная конструкция («как», «подобно») формально отсутствует. Иными словами, метафора интерпретируется как свернутая форма сравнения. Представитель этого подхода А. Ортоны дал такое определение: «A metaphor is comprehending and experiencing one kind of thing in terms of another» (перевод: «Метафора представляет собой способ осмысления и восприятия одного явления в терминах другого») [50, с. 16].

В рамках сравнительного подхода основным механизмом метафоризации признается сходство – реальное или воображаемое. Например, выражение «золотые руки» понимается как «руки, подобные золоту по своей ценности или качеству». Таким образом, перенос значения объясняется обнаружением общего признака у сопоставляемых объектов. Примечательным является то, что в зарубежной (в частности, американской) лингвистической традиции именно сравнительная интерпретация метафоры получила статус классической и нашла отражение в большинстве толковых и энциклопедических словарей (например, в Webster's New International Dictionary) [51].

В рамках *прагматической теории* метафоры особое место занимают концепции Д. Дэвидсона и Дж. Серля. Рассмотрим позицию Д. Дэвидсона, который принципиально отвергал возможность объяснения метафоры исключительно средствами семантики. По его мнению, метафора не обладает особым «вторым» (т.е. переносным) значением наряду с буквальным. Он считал, что метафора не создает нового смысла на уровне языка как системы, а проявляется в процессе речевого употребления. Ученый подчеркивал, что метафорический эффект возникает в коммуникативной ситуации, а не в структуре значения слова. В этой связи он писал, что «коммуникация – это взаимодействие мысли изреченной и мысли, извлеченной из речи. ... Понимание (как и создание) метафоры есть результат творческого усилия: оно столь же мало подчинено правилам» [52, с. 173].

Другой представитель прагматической теории Дж. Серль, как и Д. Дэвидсон, не признает существование двух типов значения (буквального и метафорического) в рамках одной языковой единицы. По его мнению, «предложения и слова имеют только те значения, которые они имеют» [53, с. 308]. Метафоричность, по Дж. Серлю, не является свойством самого языкового значения. Она возникает в процессе речевого употребления, когда говорящий использует выражение с намерением передать иной смысл, а адресат интерпретирует его с опорой на контекст и коммуникативную ситуацию. Таким образом, метафора рассматривается не как особый тип значения, а как результат определенного способа использования языка.

Вместе с тем позиция Дж. Серля представляется дискуссионной. Так, по мнению Дж. Серля, в выражении «Салли – ледышка» из многочисленных свойств льда говорящий выбирает, прежде всего, его температурную характеристику [53, с. 314]. На наш взгляд, сведение метафоры исключительно к особенностям речевого употребления не в полной мере учитывает ее роль в формировании устойчивых концептуальных моделей и в развитии семантической структуры слова. Если бы метафора функционировала только на уровне интерпретации высказывания, ее влияние не закреплялось бы в системе языка. Между тем многочисленные примеры свидетельствуют об обратном. Так, первоначально образные выражения типа «*теплые отношения*», «*острый ум*» со временем перестают восприниматься как ситуативные речевые эффекты и фиксируются в словарях как устойчивые переносные значения прилагательных *теплый*, *острый*. Аналогичным образом метафорический перенос лежит в основе терминов «*память компьютера*», «*вирус*» (в информатике), «*корень слова*», «*ветвь власти*». В подобных случаях метафора выполняет номинативную функцию, создавая новые значения и расширяя лексическую систему языка. По справедливому утверждению Н.В. Грин, «прагматическая теория является существенным дополнением к семантико-синтаксическому подходу. Благодаря этому подходу изучение метафоры переносится на уровень речевого высказывания, однако она не проясняет механизм метафорического переноса и неясно, каким образом происходит выбор проецируемых характеристик» [54, с. 362]. Как видим, сведение метафоры исключительно к прагматическому эффекту не позволяет в полной мере раскрыть ее системообразующую роль в языке.

Суть *герменевтической теории* метафоры заключается в том, что метафора рассматривается не как украшение речи и не как простая замена одного слова другим, а как способ рождения нового смысла в процессе интерпретации. В научном очерке «Живая метафора» П. Рикер рассматривает понятие метафоричность не применительно к отдельному слову, а к целостной фразе. Именно на уровне высказывания возникает семантическое напряжение между буквальным значением и новым смыслом. И пока метафора требует от реципиента усилия понимания и вызывает интерпретацию, она является живой. Ученый отмечает: «Лишь в банальной, и тем самым стертой, метафоре это напряжение исчезает (имеется в виду напряжение, вызываемое несоответствием нашим знаниям о мире...). Что касается метафоры, то именно это напряжение и составляет ее суть» [55, с. 452].

Существенный поворот в осмыслении феномена метафоры связан с формированием когнитивной лингвистики, в рамках которой метафора была переосмыслена как механизм мышления, а не только как языковое средство. Данное направление находится на пересечении нескольких дисциплин: когнитивной психологии, философии сознания, антропологии, а также исследований в области искусственного интеллекта, поскольку все они ориентированы на изучение процессов репрезентации и обработки информации человеком.

К числу базовых понятий когнитивной лингвистики, устойчиво закрепившихся в современном научном дискурсе, относятся картина мира, концепт, а также процессы концептуализации и категоризации. Эти категории образуют понятийный каркас исследований, ориентированных на изучение связи языка и мышления.

В научной литературе различают несколько типов картин мира, среди которых ключевыми считаются *концептуальная* и *языковая картины мира*.

Концептуальная картина мира формируется в процессе непосредственного освоения человеком действительности – через восприятие, осмысление и накопление опыта. Она включает не только систематизированные знания об окружающем мире, но и устойчивые коллективные представления, характерные для определенного сообщества [56, с. 4-5].

Языковая картина мира, которую нередко называют опосредованной, рассматривается как отражение концептуальной картины мира в системе языка. Именно в семантике языковых единиц закрепляются и передаются способы осмысления мира, характерные для носителей определенной культуры [56, с. 6-13].

Ученые отмечают, что в языке фиксируется не весь объем концептосферы, а только то, что представляет значимость для конкретной культуры или общества.

Еще одним центральным понятием когнитивной лингвистики выступает термин концепт, который получил широкое распространение в XX веке не только в лингвистике, но и других междисциплинарных областях, связанных с изучением мышления, сознания и культуры.

В соответствии с определением, данным в «Кратком словаре когнитивных терминов», концепт – это «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [20, с.90]. При этом в языковой системе он может получать как прямое оформление вербально (эксплицитно), так и оставаться не полностью оформленным вербально (имплицитно), проявляясь косвенно, через контекст, ассоциации, образные средства и смысловые связи.

На языковом уровне концепт получает выражение через лексемы как первичной, так и вторичной номинации. Особое место среди средств вторичной номинации занимает метафора. Если в традиционной риторике она трактовалась преимущественно как прием образной выразительности, то в рамках когнитивной теории языка ее статус существенно меняется.

Переход к когнитивной парадигме позволил рассматривать метафоризацию как способ концептуализации опыта и структурирования знания. Знаковым для данного направления стало исследование Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которые мы живем» (1980), в котором была предложена системная модель описания метафорических процессов.

Авторы утверждают: «Метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем,

метафорична по самой своей сути. Наши понятия упорядочивают воспринимаемую реальность, способы нашего поведения в мире и наши контакты с людьми. Наша понятийная система играет, таким образом, центральную роль в определении повседневной реальности. И если мы правы в своем предположении, что наша понятийная система носит преимущественно метафорический характер, тогда наше мышление, повседневный опыт и поведение в значительной степени обусловлены метафорой» [1, с. 387].

С точки зрения Дж. Лакоффа и М. Джонсона, метафора носит концептуальный характер, поскольку основана на взаимодействии двух понятийных областей. Она предполагает одновременное присутствие и соотнесенность двух сфер – области источника и области цели, между которыми устанавливается системное соответствие.

Концептуальные метафоры образуют устойчивые модели осмысления реальности. Через них структурируются такие абстрактные категории, как время, эмоции, социальные отношения и ценности. Некоторые исследователи под когнитивной моделью понимают «некоторый стереотипный образ, с помощью которого организуется опыт» [57, с. 15]. Подобные метафорические модели получают конкретную реализацию в различных семантических сферах. Так, в диссертационном исследовании С.К. Сансызбаевой [58] анализируется модель «животное – человек», в рамках которой систематизируются частотные переносы признаков зоосферы на человека. Исследователь на обширном материале доказывает, что зооморфные метафоры отражают устойчивые культурные стереотипы и служат средством категоризации человеческих качеств.

По мнению А.П. Чудинова, предложившего методику анализа метафорических моделей в политическом дискурсе, метафорическая модель представляет собой «существующую и/или складывающуюся в сознании носителей языка схему связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: X – это Y» [59, с. 64].

Одна когнитивная модель способна объединять целую группу лексем, которые отражают системное соответствие между двумя понятийными областями – исходной (источником) и конечной (целью). Иначе говоря, речь идет не об отдельном образном выражении, а о целостной схеме, в рамках которой множество слов реализуют одно и то же концептуальное сопоставление. Например, когнитивная модель «ВРЕМЯ – ЭТО ДВИЖЕНИЕ (ИЛИ ПУТЬ)» объединяет такие лексемы и выражения, как: время идет, годы бегут, приближается осень, наступила ночь, прошел месяц, мы подошли к концу года. Во всех этих случаях время осмысливается через категорию движения в пространстве. Исходной сферой выступает физическое перемещение, конечной – абстрактное понятие времени.

Если перенос осуществляется системно и сопровождается переосмыслением признаков одной области в терминах другой, то можно говорить о реализации метафорической модели. В приведенном примере характеристики движения (направленность, скорость, приближение, удаление, завершенность пути) переносятся на временные процессы. Таким образом,

формируется устойчивая схема категоризации времени как динамического процесса.

Таким образом, метафора фиксирует те признаки и характеристики объектов, которые воспринимаются как значимые и ценностно маркированные в рамках конкретной культуры. Именно поэтому метафорические образы отражают особенности коллективного опыта и систему приоритетов того общества, в языке которого они функционируют.

При этом метафора не ограничивается уровнем отдельного словосочетания. Она реализуется в конкретном контексте, разворачивается в структуре текста и получает более широкую интерпретацию в дискурсе. Иными словами, метафора одновременно принадлежит нескольким уровням языковой организации: локальному (контекстуальному), текстовому и дискурсивному, где смысл уточняется, усиливается или трансформируется.

Дискурсивные исследования метафоры стали логическим продолжением когнитивной или прагматической традиции, сосредоточив внимание на ее роли в конструировании социальных смыслов. В рамках дискурсивного подхода метафора рассматривается как средство репрезентации идеологий, ценностных установок и коллективных представлений.

В русскоязычном научном пространстве значительный вклад в разработку данного направления внесла уральская школа политической метафорологии во главе с профессором А.П. Чудиновым [59, с. 64], в трудах которого метафора рассматривается как инструмент концептуализации политической реальности и одновременно как средство идеологического воздействия. Ученый предложил фреймо-слотовую модель описания политических метафор, в рамках которой каждая метафорическая модель (например, «ПОЛИТИКА – ЭТО ВОЙНА», «ГОСУДАРСТВО – ЭТО ОРГАНИЗМ» и т.д.) представляется в виде фрейма, включающего систему типовых слотов: участники, действия, цели, последствия, оценочные характеристики.

Развитие этих идей прослеживается в работах Э.В. Будаева [60], где особое внимание уделяется сопоставительному анализу политической метафорики в различных национальных дискурсах. Исследователь в своих работах подчеркивает, что метафора не только отражает политическую действительность, но и активно формирует ее образ в массовом сознании.

Данные методологические установки оказали влияние и на исследования в Казахстане. В работах казахстанских авторов (Д.Б. Аманжолова [31, с. 86], А.А. Лизунова [61], Б.Г. Смагулова [62], М.Б. Шиндалиева [63] и др.), посвященных анализу медиадискурса, протестной коммуникации, формированию образа государства и международных отношений, нередко используется фреймо-слотовый принцип описания метафорических моделей. Выделяются доминантные концептуальные схемы («государство как дом», «политика как борьба», «экономика как организм» и т.д.), описываются их структурные компоненты и коммуникативные эффекты.

Важно отметить, что фреймо-слотовая модель дополняется дескрипторным инструментарием, разработанным А.Н. Барановым [64]. Использование понятий

«область отправления» и «область прибытия», а также системы семантических дескрипторов, по мнению ученого, позволяет более точно описывать механизм метафорической проекции внутри конкретного дискурса. В результате дискурсивный анализ метафоры приобретает многослойный характер: когнитивный (концептуальная модель), структурный (фрейм и слоты) и прагматический (коммуникативная функция и идеологический эффект).

Вместе с тем, по мнению казахстанского исследователя политического дискурса Г.Г. Гиздатов, «на сегодняшнем этапе развития казахстанской лингвистики попытка осмыслить современные казахстанские тексты, другие образчики дискурсивной практики с использованием методов критических дискурс-исследований не предпринималась» [65, с. 128]. Видимо, эта область еще ждет своих исследователей.

Теоретическое осмысление подходов к изучению метафоры в современной лингвистике позволило раскрыть ее ключевые свойства, которые находят свое отражение в речевой деятельности, в том числе и в процессе перевода.

Перевод метафоры представляет собой не только языковой, но и когнитивно-прагматический процесс, в котором происходит реконструкция образа с учетом особенностей языка перевода. Тема перевода метафоры, как одна из сложных проблем в теории и практике переводоведения, была изучена как многими зарубежными, так и отечественными учеными, которые придерживаются различных точек зрения в этом аспекте. По мнению R. Van Broeck, невозможно обобщить возможности и способы перевода метафоры [66].

Метафору трудно перевести, поскольку образные выражения, имеющиеся на одном языке, могут отсутствовать на другом. Как писал немецкий ученый М. Дагут, «Метафора, которая легко понятна на одном языке, создает проблемы на другом языке, то есть не имеет метафорического изоморфизма» [67, с. 40]

По классификации P. Newmark есть 6 видов метафоры (стертая, метафораклише, стандартная, адаптированная, недавняя оригинальная), и перевод метафор осуществляется по-разному в соответствии с этими типами. При переводе оригинальной, то есть креативной метафоры, которая присуща только определенному автору, необходимо максимально сохранять его близость к оригиналу, поскольку авторская метафора отражает индивидуальный стиль и особенности творческого мышления автора [68].

В переводоведении есть «закон сохранения метафор» [69, с. 82], в рамках которого переводчики при толковании должны сохранять метафорический образ для более точной передачи смыслов.

Тематика теории и практики перевода на материале художественных текстов (А. Нуршаихова, Г. Гессе, А. Кунанбаева) была изучена в работах казахстанских ученых Ж.К. Омирбековой [70], А.С. Рахимжановой [71] и А.Ж. Жапаровой [67, с. 17].

Таким образом, история изучения метафоры демонстрирует переход от узко риторической трактовки к ее пониманию как фундаментального механизма концептуализации и дискурсивной организации опыта. Современный этап

изучения метафоры характеризуется появлением интегративных направлений, стремящихся объединить достижения различных теоретических парадигм.

Анализ существующих подходов к изучению метафоры свидетельствует о постепенном расширении исследовательской перспективы: от рассмотрения метафоры как стилистического приема к ее пониманию как когнитивного и дискурсивного механизма. Каждый из представленных подходов выявляет определенный аспект феномена, однако ни один из них в отдельности не способен исчерпывающе описать его сложную природу. Подобная позиция позволяет рассматривать метафору как многоуровневый феномен и создает теоретические предпосылки для обращения к проблеме метафорической компетенции в образовательном контексте.

1.3 Метафора в лингводидактике и понятие метафорической компетенции

Особое место в современной научной картине занимает педагогическое направление изучения метафоры, ориентированное на исследование ее роли в образовательном процессе.

Современные представления о метафоре как когнитивном механизме мышления закономерно повлияли на методику преподавания языка. Если в традиционной школьной практике метафора рассматривалась преимущественно как троп, средство художественной выразительности, то в рамках когнитивной и коммуникативной парадигмы она получает более широкий статус – как инструмент концептуализации и интерпретации действительности.

В лингводидактике в последние 20–30 лет метафора начинает осмысливаться не только как объект анализа, но и как средство развития метафорической компетенции (*metaphorical competence*) у обучающихся (в школе и вузе).

Понятие метафорической компетенции сформировалось в научном дискурсе сравнительно поздно – во второй половине XX века, и его появление связано прежде всего с кардинальным пересмотром статуса метафоры в гуманитарном знании. Решающую роль в этом повороте сыграла когнитивная теория метафоры, разработанная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [1, с. 9].

Вслед за этим встала проблема описания способности человека пользоваться метафорой, т.е. понимать ее, интерпретировать, создавать и адекватно использовать в коммуникации. Однако сам термин «метафорическая компетенция» вошел в научный оборот не сразу. Его предпосылки можно обнаружить в психолингвистических исследованиях 1970-1980-х годов.

Так, Е. Winner в работе «Придуманые миры, психология искусства» [72] анализирует способность интерпретировать метафору как показатель когнитивного и креативного развития личности. Автор осмысливает тот факт, что понимание метафоры требует выхода за пределы буквального значения и установления связей между различными концептуальными областями. Хотя термин «метафорическая компетенция» в работе еще не оформлен

концептуально, фактически речь идет о специфической способности мыслить метафорически.

Одним из первых исследователей, придавших понятию «метафорическая компетентность» методологическую определенность, стал Mario Danesi (далее – М. Данези), который в 90-е годы прошлого столетия прямо указывал на недооцененность данного аспекта в обучении второму языку, называя его «a neglected dimension in L2 learning» («пренебрегаемым измерением в обучении второму языку») [73, с. 489]. М. Данези связывает низкий уровень владения иностранным языком у многих обучающихся с отсутствием понимания того, каким образом язык кодирует концепты посредством метафорического мышления. Кроме того, он утверждает, что учащиеся достигают подлинной языковой естественности только тогда, когда овладевают концептуальными структурами, лежащими в основе метафорических выражений.

Значительный вклад в разработку понятия метафорической компетенции внесли J. Littlemore и G. Low, которые предложили одно из первых операционных определений – как способность обучающегося «to comprehend and use English metaphorical expressions» («понимать и использовать метафорические выражения английского языка») [74].

Примечательно, что исследователи считают метафорическую компетенцию частью коммуникативной компетенции. Авторы показывают, что она связана с социолингвистической, дискурсивной и стратегической компетенциями и играет важную роль в успешной межкультурной коммуникации. И что без овладения метафорой обучающийся не может достичь высшей степени беглости и естественности речи.

Более того, в вышеуказанной работе были сделаны попытки определить критерии оценки метафорической компетентности (оригинальность порождения метафоры, беглость интерпретации, способность находить значение и скорость интерпретации), что в свете нашего исследования представляется весьма важным.

Параллельно с этим развивались исследования в области словарной компетенции, которые также повлияли на понимание метафорической компетенции. Так, например, исследования Masumi Azuma (далее – Мазуми Азума) в 2004–2005 гг. в контексте методики преподавания английского как иностранного (foreign language) показали положительную корреляцию между уровнем метафорической компетенции и глубиной словарного знания, что подтвердило гипотезу о концептуальной природе метафорической компетенции [75].

В работах японского исследователя метафорическая компетенция рассматривается как самостоятельный компонент коммуникативной компетенции, формирующийся в процессе изучения иностранного языка. Ученый подчеркивает, что овладение языком невозможно свести к усвоению грамматики и словаря в их буквальном значении, поскольку значительная часть естественной речи (как разговорной, так и письменной) насыщена

метафорическими выражениями. В этой связи М. Азума выделяет три взаимосвязанных компонента содержания метафорической компетенции.

Первый, рецептивный (*Receptive ability*) – это способность обучающегося распознавать метафоры в иноязычной речи [75]. Речь идет не только о поэтических или явно образных выражениях, но и о так называемых «стертых» метафорах, которые утратили ощущение образности и воспринимаются как нейтральные языковые единицы. Учащийся должен уметь отличать буквальное употребление слова от переносного, замечать семантическое несоответствие между прямым значением и контекстом и, следовательно, понимать, что перед ним метафорический перенос. На практике это означает развитие чувствительности к образному компоненту значения и умение обнаруживать скрытые концептуальные связи. Без сформированного навыка распознавания метафоры дальнейшая интерпретация оказывается затруднительной.

Второй, интерпретационный (*Interpretative ability*) – способность интерпретировать концепты, содержащиеся в метафорах [75]. М. Азума исходит из когнитивного понимания метафоры как механизма концептуального проецирования, при котором одна понятийная область осмысливается через другую. Следовательно, обучающийся должен не просто понимать переносное значение выражения, но и улавливать лежащую в его основе модель. Интерпретация включает выявление области-источника и области-цели, понимание основания сходства и осознание культурных и ценностных коннотаций, закрепленных в данной метафоре. Именно этот аспект связывает метафорическую компетенцию с когнитивной гибкостью и способностью к абстрактному мышлению. Умение интерпретировать концептуальный слой метафоры позволяет учащемуся переносить знание на новые контексты и самостоятельно выводить значение незнакомых выражений.

Третий, продуктивный (*Productive ability*) – умение правильно использовать метафоры в собственной речи [75]. Этот компонент предполагает продуктивный уровень владения метафорическими средствами языка. Речь идет не только о создании оригинальных образных выражений, но и о корректном употреблении устойчивых метафор, соответствующих нормам и культурным ожиданиям носителей языка. В данном случае важна коммуникативная адекватность: метафора должны быть уместной с точки зрения ситуации, жанра и стилистического регистра. Продуктивный аспект метафорической компетенции тесно связан с развитием речевой креативности и с формированием индивидуального стиля.

Таким образом, в концепции М. Азумы метафорическая компетенция выступает как многоуровневое образование, включающее **перцептивный** (распознавание), **интерпретационный** (понимание концептуальной структуры) и **продуктивный** (употребление) компоненты. Представим вышесказанное схематично (Таблица 2).

Таблица 2 – Структура метафорической компетенции по М. Азума [75]

Компонент	Содержание	Когнитивная направленность	Проявление в обучении
Рецептивный (Receptive ability)	Способность распознавать метафорические выражения в иноязычной речи; различать буквальное и переносное значения; понимать устойчивые и «стертые» метафоры	Чувствительность к семантическому несоответствию; первичная активация механизма проекции	Выполнение заданий на выявление метафор; интерпретация literal/metaphorical passages
Интерпретационный (Interpretative ability)	Умение выявлять концептуальную основу метафоры; устанавливать соответствие между областью-источником и областью-целью; учитывать культурные коннотации	Операции mapping, аналогические мышление, работа со схемами (schemas, image schemas)	Объяснение метафорического смысла; реконструкция концептуальной модели
Продуктивный (Productive ability)	Способность корректно и уместно использовать метафоры в устной и письменной речи; создавать собственные метафорические выражения	Интеграция семантических и прагматических ресурсов; когнитивная гибкость	Написание текстов с использованием метафор; трансформация буквального высказывания в образное

В XXI веке понятие метафорической компетенции получает дальнейшее развитие в работах, посвященных ее эмпирическому измерению. В частности, D. O'Reilly и E. Marsden в структуру метафорической компетенции включают рецептивный и продуктивные компоненты, метафорическую языковую игру, грамматическую метафору и способность к концептуальному сопоставлению [76].

В исследовании приняли участие 108 носителей китайского языка, изучающих английский как второй язык. Для измерения общего уровня владения использовались стандартизированные тесты (Oxford Online Placement Test и IELTS), а для оценки словарной компетенции – тест объема словаря (V_YesNO) и тест глубины словаря (Word Associates Test). Результаты показали, что метафорическая компетенция действительно коррелирует с общим уровнем

владения языком, однако связь неоднородна. Наиболее устойчивые связи были обнаружены между отдельными компонентами метафорической компетенции и теми аспектами тестов, которые опираются на лексико-семантический контроль. При этом особенно значимым оказался показатель глубины словаря. Именно этот показатель продемонстрировал наиболее сильную связь практически со всеми типами метафорической компетенции, особенно с продуктивным контролем и языковой игрой.

Этот вывод принципиален. Он показывает, что метафорическая компетенция связана не столько с количеством известных слов, сколько со структурой лексической сети, с развитием ассоциативного и аналогического мышления. Таким образом, метафора оказывается индикатором качественной организации словаря. В этом смысле исследование поддерживает когнитивную гипотезу о центральной роли ассоциативного мышления в обработке и создании метафоры.

С методологической стороны исследование демонстрирует высокий уровень надежности и валидности измерительных инструментов, что выгодно отличает его от многих более ранних работ в данной области. Использование факторного анализа, современных показателей внутренней согласованности и регрессивных моделей придает выводам убедительность и статистическую обоснованность.

В то же время исследование носит корреляционный характер, что не позволяет говорить о причинно-следственных отношениях. Авторы осторожно интерпретируют результаты, подчеркивая, что речь идет о взаимосвязях, а не о доказательстве того, что развитие глубины словаря автоматически ведет к росту метафорической компетенции. Тем не менее их данные создают прочную основу для разработки педагогических интервенций, направленных на развитие ассоциативных связей и концептуального сопоставления.

В свете того, что в Казахстане с 2016 года содержание образования трансформировалось в соответствии с компетентностным подходом, особую значимость приобретает проблема формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и универсальных способов деятельности. В этих условиях метафорическая компетенция, на наш взгляд, закономерно становится одной из актуальных задач лингводидактики, поскольку современная образовательная модель акцентирует внимание на формировании критического мышления, читательской грамотности и способности к интерпретации смыслов. Умение понимать и использовать метафору становится важным компонентом речевого и когнитивного развития учащихся, обеспечивающим переход от буквального восприятия текста к его концептуальному осмыслению.

Такое понимание метафорической компетенции предполагает рассмотрение метафоры как когнитивного механизма, о котором в своих работах писали сторонники концептуальной метафоры (рассмотрено в предыдущем подразделе). В этом контексте нам близка позиция Л.М. Алексеевой и С.Л. Мишлановой, которые отмечают, что «метафорическая компетенция – это не название какой-либо частной (видовой) компетенции. Она воплощает принципы методологии

обучения во многих дисциплинах, это способ видения «одного с помощью другого», «принцип толкования» и т.п.» [77, с. 101].

Авторы в своем исследовании предприняли попытку сопоставить метафорическую компетенцию с другими видами языковых компетенций. Примечательно, что метафорическая компетенция представлена как компетенция наивысшего уровня, своего рода «надстройка» над системой частных языковых умений. В отличие от грамматической, лексической или орфографической компетенций, которые относятся к более низким уровням языковой организации, метафорическая компетенция объединяет и переосмысливает их в целостном когнитивно-смысловом пространстве. Она не формируется изолированно, а возникает на основе уже освоенных языковых средств, обеспечивая их концептуальное и интерпретационное функционирование.

Также хотелось бы отметить, что в представлении Л.М. Алексеевой и С.Л. Мишлановой метафорическая компетенция проявляется и в гуманитарных, и в естественно-научных дисциплинах, поскольку метафора является универсальным инструментом объяснения, моделирования и осмысления знаний (в то время как традиционные языковые компетенции формируются преимущественно в рамках предмета «русский язык» или «литература»).

Еще один признак, который выделяют авторы, – это data-центричность (то есть, когда в центре внимания находятся реальные языковые факты (живая речь, художественные тексты), а не просто правила, нормы). На наш взгляд, это вполне соответствует казахстанским реалиям, так как современные учебники отражают тенденцию к преодолению избыточной регламентации языкового материала и демонстрируют движение в сторону когнитивно-смысловой модели обучения. В следующем разделе нами будет предпринята попытка рассмотреть соотношение data-центричности и нормоцентричности в учебниках по русскому языку.

Принципиальным является и различие между «внутренним» и «внешним» кодом языка. Как известно, природа метафоры соотносится с внутренним кодом, т.е. системой глубинных концептуальных связей, механизмов переноса и интерпретации.

Таким образом, говоря о метафорической компетенции как метауровневом понятии, мы представим концепцию Л.М. Алексеевой и С.Л. Мишлановой в виде Таблицы 3.

Таблица 3 – Метафорическая компетенция vs. другие языковые компетенции [77, с. 102]

Метафорическая компетенция	Прочие компетенции
1	2
Компетенция наивысшего уровня (надстройка)	Принадлежат более низким уровням
Имеет интердисциплинарный характер	Закреплены за конкретными дисциплинами
Data-центрична	Нормоцентричны
Комплексное представление языка	Предполагают уровневое освоение языка

Продолжение таблицы 3

1	2
Синтетическая	Аналитические
Соотносится с внутренним кодом языка	Соотносятся с внешним кодом языка
Языковое сопровождение познания	Использование, применение готового языка

Как показал анализ лингводидактических трудов, изучение метафорической компетенции обучающихся в настоящее время проводится в различных аспектах и с различными лингводидактическими целями.

Одним из наиболее сложных аспектов лексического обучение является усвоение *полисемии*. Традиционная практика преподавания предполагает перечисление значений слова, что нередко приводит к фрагментарному и механическому запоминанию. В результате учащиеся воспринимают значения многозначного слова как несвязанные единицы, не видя их внутренней семантической логики. Когнитивная теория метафоры предлагает иной взгляд: различные значения многозначного слова не случайны, а связаны между собой через механизм концептуального переноса.

Именно в русле такого понимания выполнено исследование «Teaching English polysemy through semantic fields» [78], посвященное изучению многозначности английского языка на основе семантических полей.

В эксперименте приняли участие 63 студента неязыковых специальностей, разделенные на экспериментальную и контрольную группы. Обе группы имели сопоставимый уровень владения английским языком. Исследование включало предварительный тест (предтест), обучающую работу с экспериментальной группой (учащимся предлагались специально разработанные дидактические материалы, которые были построены по инновационной авторской методике) и заключительное тестирование (посттест), проведенный через месяц после занятий. Такой временной разрыв позволял оценить не кратковременный эффект запоминания, а устойчивость усвоения. В качестве инструмента использовались задания на перевод предложений, содержащих полисемичные слова. Отметим, что в посттесте сохранялись те же лексемы, но контекст изменялся, что требовало от студентов самостоятельной интерпретации значения.

Материал был организован вокруг четырех семантических полей: части тела, животные, внутренние органы и слова с негативной коннотацией. В экспериментальной группе обучение строилось на объяснении механизма концептуального проецирования. Так, при работе с метафорами частей тела демонстрировалась пространственная логика переноса: верхняя часть тела соотносится с верхом объекта, нижняя – с основанием, опорная функция ноги переносится на опору предмета (это представлено на Рисунке 1).

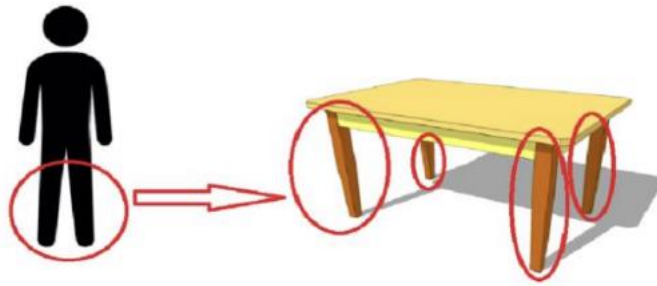


Рисунок 1 – Пространственная логика [78]

При анализе зооморфных метафор вводилась модель HUMAN IS ANIMAL, в рамках которой человеческие качества осмысляются через характеристики животных.

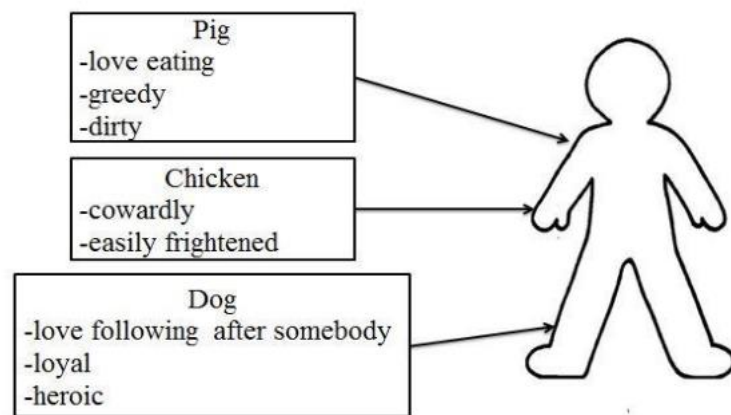


Рисунок 2 – Анализ зооморфной метафоры [78]

Слова с отрицательной коннотацией рассматривались как источники интенсификации значения, а внутренние органы – как символы эмоционального состояния.

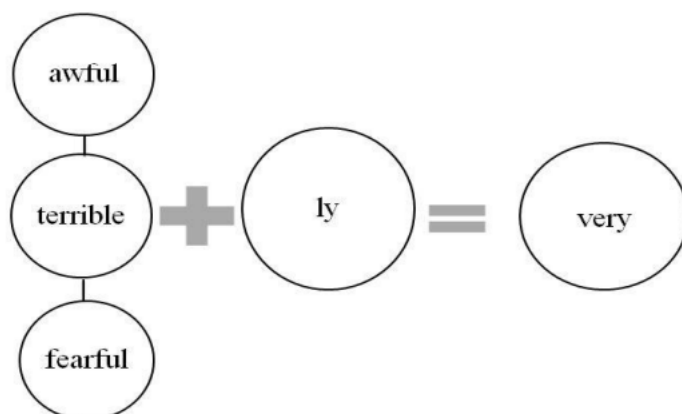


Рисунок 3 – Интенсификация значений слов с негативной коннотацией [78]

Таким образом, учащимся предлагалась не сумма значений, а когнитивная схема, объясняющая их взаимосвязь.

В контрольной группе обучение осуществлялось традиционным способом: студентам сообщались буквальное и переносное значения слова без объяснения механизма их связи. Полученные результаты показали, что в предтесте контрольная группа демонстрировала более высокие показатели. Однако после обучающей интервенции динамика изменилась.

В экспериментальной группе прирост точности ответов оказался значительно выше, причем особенно заметным он был в заданиях, требующих интерпретации менее частотных переносных значений. Показателен случай с глагольным употреблением слова *dog* в значении «преследовать»: в экспериментальной группе точность повысилась, тогда как в контрольной – снизилась. Это свидетельствует о том, что без понимания концептуальной модели учащиеся оказываются неспособными вывести значение в новом контексте.

Особое значение имеет тот факт, что посттест проводился через месяц после занятия. Следовательно, зафиксированный прирост нельзя объяснить кратковременным эффектом запоминания. Скорее, речь идет о формировании устойчивых когнитивных связей, обеспечивающих долговременное хранение информации. Авторы делают вывод о большей эффективности обучения через семантические поля по сравнению с грамматико-переводным методом.

Обращение к исследованию зарубежных ученых в контексте нашей работы не случайно – несмотря на то, что оно посвящено английскому языку, методологические принципы, диагностические инструменты и теоретические выводы имеют непосредственное значение для настоящего исследования, так как метафоры в русском языке проявляются через изучение полисемии. В практической части мы попробуем адаптировать диагностическую модель.

Вопрос формирования метафорической компетенции в практике преподавания русского языка был представлен в исследовании Е.К. Столетовой и Е.П. Пахомовой [79]. Авторы исходят из положения о высокой метафорической насыщенности экономического дискурса. Экономические понятия, как показывается в статье, активно структурируются посредством различных типов метафор: персонификационных («валюта чувствует себя комфортно»), зооморфных («медвежий рынок»), военных («ценовая война»), медицинских («санкционная лихорадка»), строительных («финансовая пирамида») и др.

По мнению авторов, метафора выступает не периферийным стилистическим элементом, а системообразующим механизмом концептуализации экономической реальности [79, с. 95].

Важной особенностью, которую мы отметили, является разграничение двух типов метафор – 1) метафоры-термины (чаще это кальки с английского языка: «валютный коридор» и др.) и 2) авторские (в свою очередь, они подразделяются на устойчивые (например, «сырьевая игла», «нефтяная игла», и др.) и креативные (например: «санкционная колокольня»).

Таким образом, исследование выводит проблемы метафорической компетенции в плоскость когнитивной точности: учащийся должен не просто «узнавать образность», но и уметь устанавливать статус метафоры в дискурсе, соотносить ее с терминологической системой и определять способ интерпретации.

Особенно значимым является предложенный авторами алгоритм работы с метафорически насыщенным текстом, включающий систему текстоориентированных заданий, таких как 1) предтекстовую семантизацию; 2) выделение метафорических сочетаний; 3) проверку их терминологического статуса; 4) интерпретацию и переформулирование; 5) синтез смысла и оценку авторской позиции.

Таким образом, формирование метафорической компетенции происходит поэтапно – от распознавания к интерпретации и далее к смысловому синтезу. Авторы справедливо отмечают, что развитие метафорической компетенции «определяется не только частотностью метафорических выражений в речи, но и когнитивной функцией метафоры как одного из средств категоризации и концептуализации окружающего мира» [79].

Безусловно, подобное исследование методически интересно для развития понимания аутентичных текстов иностранными студентами, изучающими русский язык.

Еще одно исследование, которое привлекло наше внимание в контексте лингводидактической задачи (обучение метафорической компетенции) – это исследование О.Н. Логутенковой [80], прежде всего потому, что она рассматривает метафорическую компетенцию в условиях естественного билингвизма, то есть в ситуации, когда русский язык не является единственным (так же, как и в Казахстане, где функционирование русского языка осуществляется в условиях двуязычия).

Для нас важно, что автор демонстрирует: трудности интерпретации метафоры у билингвов связаны не столько с незнанием отдельных слов, сколько с неполной включенностью в русскую концептуальную систему и дефицитом фоновых культурных знаний. Это напрямую соотносится с нашей проблематикой, поскольку казахстанские учащиеся, особенно в школах с казахским языком обучения, также могут интерпретировать русские метафоры через призму казахской (тюркской) картины мира.

Автор различает метафоры универсальные и культурно маркированные. Эксперимент показал, что соматические или общекультурные концепты (например, «душа») интерпретируются билингвами без существенных затруднений, тогда как ономастические и культурно специфические метафоры вызывают серьезные сложности.

Для нашей диссертации важна сама логика экспериментального дизайна: сопоставление традиционного объяснительного подхода и системной когнитивно ориентированной работы. Как показал эксперимент, на начальном этапе эффективным средством первичного знакомства с метафорой являются загадки, основанные на скрытом уподоблении. Процесс их разгадывания активизирует

ассоциативное мышление и воспринимается школьниками как интеллектуальная игра, что создает мотивационную основу для дальнейшей работы с образной лексикой.

На аналитико-синтетическом этапе основное внимание переносится на формирование умения распознавать метафору в тексте и разграничивать прямое и переносное употребление слова. Для этого целесообразно использовать задания, направленные на активное освоение метафорической лексики: подбор синонимов и антонимов к образным выражениям, объяснение основания переноса, сопоставление метафор в двух языках билингва, а также упражнения с опорой на визуальные образы, способствующие развитию метафорического мышления.

Полученные автором количественные результаты (рост рецептивной и продуктивной метафорической компетенции в экспериментальной группе) дают эмпирическое подтверждение тому, что метафорическая компетенция у изучающих русский язык как второй не формируется стихийно, а требует целенаправленного обучения. Это усиливает аргументацию необходимости разработки специальной методики формирования метафорической компетенции в 5-х и 8-х классах.

Кроме того, работа интересна тем, что связывает метафорическую компетенцию с общим речевым развитием учащихся. Автор показывает, что продуктивный уровень (создание собственных текстов с метафорами) также напрямую зависит от систематической работы на уроках. В заключение О.Н. Логутенкова приходит к выводу, что «наилучшим способом знакомства билингвов с метафорами и оптимальным материалом для развития их МК является работа с художественным текстом, который должен соответствовать возрастным особенностям учащихся и отличаться доступностью понимания и выразительностью образов» [80, с. 260]. В последующем при разработке собственного дизайна эмпирической работы мы постараемся учесть это наблюдение.

Таким образом, историческое развитие понятия метафорической компетенции можно представить как последовательность этапов: от психолингвистического осмысления способности понимать метафору, через методическое введение термина в контексте обучения второму языку к современным эмпирическим исследованиям. На каждом этапе происходило расширение содержания понятия: от способности интерпретации к интегративной характеристике языковой личности.

В современной научной традиции метафорической компетенция понимается как системная способность личности распознавать метафорические структуры, интерпретировать их на основе концептуального переноса, создавать метафорические высказывания и использовать их в соответствии с коммуникативной ситуацией. Она включает когнитивный, языковой и прагматический аспекты и рассматривается как важнейший компонент развитой языковой личности и функциональной грамотности.

Выводы по первому разделу

Метафора представляет собой не частный стилистический прием, а универсальный когнитивно-прагматический механизм организации опыта. Анализ эволюции научных представлений позволил установить, что метафоризация обеспечивает структурирование абстрактных понятий через конкретный чувственный опыт, формирует вторичные номинации и закрепляет культурно значимые способы интерпретации действительности. При этом метафора одновременно выполняет познавательную и воздействующую функции: она не только моделирует фрагменты картины мира, но и направляет оценку, интерпретацию и коммуникативное поведение адресата. Когнитивно-прагматический потенциал метафоры может быть представлен как совокупность взаимосвязанных функций: интерпретационной, оценочной, аргументативной, эвристической, диагностической, экспрессивной и терапевтической. Их реализация обеспечивает многоаспектное воздействие метафоры на процесс коммуникации, подтверждая, что метафора является одним из ключевых механизмов смыслообразования.

Разнообразие подходов к изучению метафоры отражает смену научных парадигм: от риторико-семантической к когнитивно-дискурсивной. Если традиционные концепции рассматривали метафору преимущественно как перенос значения или скрытое сравнение, то современные исследования интерпретируют ее как способ концептуализации, закрепленный в коллективном сознании и реализующийся в различных типах дискурса. Обобщение семантического, прагматического, герменевтического и когнитивного направлений позволило установить, что метафора функционирует на уровне языка, текста и дискурса одновременно, формируя устойчивые модели осмысления реальности. Это подтверждает, что природа метафоры носит системный характер и предполагает необходимость учета как ментальных, так и коммуникативных параметров при анализе и обучении.

Метафорическая компетенция в современной лингводидактике понимается как интегративное образование, объединяющее рецептивный, когнитивный, интерпретационный, продуктивный и прагматический компоненты. Для настоящего исследования особую значимость имеет связь когнитивно-прагматического потенциала метафоры с процессами формирования метафорической компетенции у учащегося. В условиях билингвального обучения метафорическая компетенция приобретает особый статус, поскольку обеспечивает согласование двух языковых картин мира и интерпретацию культурно специфических моделей. На наш взгляд, метафора в образовательном контексте должна рассматриваться как когнитивно-прагматический механизм смыслообразования, а метафорическая компетенция — как необходимый инструмент межкультурной и функциональной адаптации учащегося-билингва.

2 ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕТАФОРЕ В БИЛИНГВАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Задачами второго раздела являются определение социолингвистических и психолингвистических факторов развития метафорической компетенции учащихся в условиях билингвального обучения, а также методологическое обоснование параметров экспериментального исследования, направленного на выявление уровня ее сформированности у школьников 5-х и 8-х классов.

В первом подразделе (2.1) билингвизм рассматривается как социолингвистический и психолингвистический феномен, определяющий специфику языкового сознания учащегося в казахстанском образовательном пространстве. Анализируются основные подходы к интерпретации двуязычия, его типология (индивидуальное и массовое, естественное и искусственное, координативное и субординативное). Обосновывается положение о том, что в условиях казахско-русского билингвизма формирование метафорической компетенции приобретает межкультурное измерение, поскольку понимание и продуцирование метафоры связано с соотношением различных концептуальных моделей.

Во втором подразделе (2.2) раскрываются возрастные особенности развития метафорического мышления и обосновывается выбор 5-х и 8-х классов в качестве экспериментальной выборки. Рассматривается динамика становления метафоризации в онтогенезе речи: от спонтанной когнитивной метафоры, основанной на наглядно-образном мышлении, к осознанному использованию переносных значений как средства выразительности и речевого воздействия.

В третьем подразделе (2.3) проводится анализ действующих учебников «Русский язык и литература» для 5-х и 8-х классов общеобразовательной школы с казахским языком обучения (издательство «Атамұра», авт. У.А. Жанпейс и Н.А. Озекбаева) с целью выявления дидактических предпосылок формирования метафорической компетенции. Исследуется характер репрезентации заданий, направленных на осмысление переносного значения слова, анализ художественно-изобразительных средств (метафора, сравнение, эпитет, олицетворение), развитие интерпретационных и продуктивных умений.

Представленные теоретические и практические результаты позволяют рассматривать билингвальный образовательный контекст как важный фактор формирования метафорической компетенции, определяющий специфику когнитивных и речевых процессов учащихся.

2.1 Билингвальное образование как социокультурный контекст формирования метафорической компетенции

Феномен билингвизма занимает одно из центральных мест в современной лингвистике, психолингвистике и социологии языка. Несмотря на значительное количество исследований как в отечественной, так и в зарубежной науке, до настоящего времени не выработано единого подхода к пониманию билингвизма

(двуязычия). Разнообразие интерпретаций обусловлено сложностью самого явления, включающего когнитивные, социальные, культурные и образовательные аспекты.

Для полиэтнических государств, к которым относится и Казахстан, билингвизм (двуязычие) является закономерным процессом, отражающим специфику языковой политики и культурного развития страны. Об исторической обусловленности казахско-русского двуязычия в отечественной науке написано немало авторитетных работ и полноценных обзоров, поэтому в рамках нашего исследования мы ограничимся перечислением авторов этих трудов, в числе которых Р.О. ТуксAITова [81], З.К. Ахметжанова [82], Э.Д. Сулейменова и Ж.С. Смагулова [83], М.К. Исаев [84], А.Е. Агманова [85].

Концептуально исследователи сходятся в признании того, что двуязычие не сводится к простому знанию двух языков, а предполагает их реальное и регулярное использование в различных сферах общения. Вместе с тем нам важно уточнить, как трактуется билингвизм в научной традиции. Классические определения Л. Блумфилда, U. Weinreich (далее – У. Вайнрайх) и E. Naugen (далее – Э. Хауген) позволяют проследить формирование концептуальной базы, на которой строится современное понимание двуязычия.

Позиция Л. Блумфилда характерна для структурной лингвистики первой половины XX века. Он считал, что «в тех случаях, когда совершенное овладение иностранным языком не сопровождается утратой родного языка, результатом является билингвизм – владение двумя языками на уровне носителя» (на англ.: «In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages») [86, с. 10].

Впоследствии это понимание подверглось критике за чрезмерную идеализацию, поскольку в реальности большинство билингвов демонстрирует ассиметричное владение языками.

У. Вайнрайх предлагает функциональное понимание билингвизма. В центре его внимания – не степень совершенства владения языками, а сам факт их попеременного использования в зависимости от коммуникативной ситуации. В 1953 году он сформулирует ставшее позже хрестоматийным определение: «The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the persons involved bilingual» [87]. В переводе звучит следующим образом: «Практика попеременного использования двух языков будет называться билингвизмом, а лица, участвующие в ней, – билингвами» [88, с. 26]. Такой подход позволяет рассматривать билингвизм прежде всего сквозь призму языкового контакта и интерференции.

Э. Хауген занимает промежуточную позицию между строгой моделью Л. Блумфилда и функциональным подходом У. Вайнрайха. Хауген рассматривает билингвизм как функциональную способность к осмысленному речевому действию: «Bilingualism begins at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language» [89, p. 7].

В казахстанской науке билингвизм анализируется в контексте реальной языковой ситуации страны. Б.Х. Хасанов считает: «Для личности ее двуязычие – это средство выражения мысли, познания действительности и средство коммуникации в многоязычном обществе: при этом основной его компонент (родной язык) является характерным компонентом национального, другой же компонент (второй язык) – средством познания личностей, представляющих разноязычные национальности и освоение культурных ценностей других народов. Велика роль двуязычия в формировании гармонически развитой личности, для которого оно – важное средство всестороннего развития и самовыражения в многонациональном обществе» [90, с. 173].

Многообразие теоретических интерпретаций сущности билингвизма закономерно отражается в разнообразии предлагаемых его типологий. Так, например, в «Словаре социолингвистических терминов» авторы вводят такие разновидности, как а) естественное и искусственное, б) региональное и национальное, в) дополнительное и замещающее двуязычие, а также амбилингвизм и семилингвизм [91]. Подобная детализация позволяет учитывать как социально-территориальные, так и когнитивные параметры функционирования двух языков.

Рассмотрим типы билингвизма с точки зрения условия возникновения – естественный и искусственный, каждый из которых может реализовываться как в детском, так и во взрослом возрасте. Критерием дифференциации выступают условия и механизмы овладения вторым языком: естественное двуязычие формируется в условиях непосредственного языкового контакта (чаще в детстве вследствие постоянного пребывания в разноязычной среде), тогда как искусственное возникает в процессе обучения.

В зависимости от возраста, в котором осуществляется овладение вторым языком, принято выделять *ранний* и *поздний* билингвизм. *Ранний* тип формируется в условиях изначального включения ребенка в двуязычное социокультурное пространство. Такая ситуация возможна, например, в семьях, где родители используют разные языки, либо при переезде в иную языковую среду в раннем детстве. В этом случае освоение двух языков происходит параллельно с формированием базовой языковой и когнитивной системы. *Поздний* билингвизм, напротив, характеризуется тем, что второй язык усваивается после того, как первый уже сформирован и функционирует как устойчивая система. Обычно это происходит в подростковом или взрослом возрасте и связано с образовательными, профессиональными или социальными потребностями. В подобных условиях второй язык осваивается на основе уже сложившейся языковой картины мира и опирается на сформированные механизмы речевой деятельности.

Отметим, что языковые системы в сознании билингва не существуют изолированно, а находятся в постоянном взаимодействии. Одной из классических моделей описания этого взаимодействия является типология У. Вайнрайха, основанная на характере усвоения и соотнесения двух языков в

индивидуальном сознании [89, с. 57]. Ученый выделял три основных типа двуязычия.

Первый тип – составной (*comprand*) билингвизм, при котором одному понятию соответствуют две языковые системы выражения. Предполагается, что подобная модель чаще формируется в условиях двуязычной семьи, где оба языка усваиваются параллельно и обслуживают единую концептуальную систему.

Второй тип – координативный билингвизм, который характеризуется относительной автономностью языков: каждая языковая форма связана со своей собственной системой понятий. Такая модель может складываться, например, в условиях эмиграции, когда второй язык осваивается в иной культурной среде и закрепляется в самостоятельном когнитивном пространстве.

Третий тип – субординативный (смешанный) билингвизм, который предполагает, что система второго языка выстраивается на базе первого и опосредуется им. Подобная организация характерна для учебного освоения иностранного языка, когда новые языковые единицы интерпретируются через уже сформированную систему родного языка.

При смешанном билингвизме формируется общая картина мира, где одному элементу плана содержания соответствуют два элемента плана выражения (переводные эквиваленты на разных языках). При координативном билингвизме создаются две параллельные системы. С различными типами билингвизма связаны многие языковые процессы: за счет смешанного билингвизма происходит интерференция, а также спонтанное переключение кодов, когда говорящий на одном языке неожиданно переходит на другой язык, даже в случае, когда нет в этом необходимости. Проблема перевода также объясняется исследователями разделением билингвизма на типы. В работе Е.К. Черничкиной отмечено: «Смешанный билингвизм облегчает перевод, поскольку связывает одинаковые понятия на разных языках в одно целое; при координативном билингвизме, напротив, затрудняется поиск переводных эквивалентов» [92, с. 12].

Смешение языков наблюдается давно, оно значительно усиливается в последние годы, так как процессы миграции населения планеты в целом становятся все интенсивнее. Особый интерес для психологии и лингвистики представляют билингвы и полиглоты. Среди билингвов, для которых родным языком является русский, вначале выделяется группа лиц с русским языковым наследием. К их числу относятся дети эмигрантов из стран бывшего СССР, которые наравне с русским владеют еще и другими языками.

В типологии билингвизма, основанной на характере взаимодействия контактирующих языков, О.Б. Алтынбекова выделяет два основных варианта – односторонний и двусторонний. Исследователь отмечает: «При одностороннем двуязычии носители одного из контактных языков овладевают вторым языком, а носители другого – нет. При двустороннем двуязычии билингвами становятся носители обоих контактных языков. Эти виды билингвизма возникают в результате контактных межъязыковых связей» [93, с. 68].

Развивая данную мысль, Б.Х. Хасанов конкретизирует социально-коммуникативную природу указанных типов двуязычия. По его словам,

«одностороннее двуязычие представляет собой использование двух языков при межнациональном общении исключительно носителями одного языка. Так, двуязычие, состоящее из казахского и русского языков, является односторонним в случае, если только казахи могут использовать в межнациональном общении русский язык, а русские не могут общаться с казахами на казахском языке. Двустороннее двуязычие представляет собой обоюдное использование двух языков при межнациональном общении их носителей. Например, двуязычие, состоящее из казахского и русского языков, может быть признано двусторонним лишь тогда, когда и казахи, и русские используют в межнациональном языке оба языка (и казахский, и русский). В таком случае можно говорить о казахско-русской и русско-казахской разновидностях двуязычия» [90, с. 33].

Вместе с тем данные типы представляют собой теоретические модели, которые в «чистом» виде практически не реализуются. Более того, они отражают несколько упрощенное представление о соотношении языковых систем в сознании билингва. Реальная языковая компетенция носителя двух языков редко бывает симметричной и абсолютно равной во всех видах речевой деятельности. Даже высокообразованный билингв может демонстрировать различия в уровне понимания, говорения, чтения и письма на каждом из языков, что подтверждает динамичный и неоднородный характер билингвизма как когнитивного и социокультурного феномена.

Двуязычное воспитание не всегда гарантирует устойчивое сохранение обоих языков на протяжении всей жизни. Известны случаи, когда первоначально сформированное двуязычие со временем редуцируется до одноязычия. Многие люди в определенный период активно контактировали со вторым языком и в той или иной степени владели им, однако впоследствии полностью утратили соответствующие навыки. Смена языковой среды, особенно в ситуации миграции, нередко приводит к вытеснению первого языка новым, доминирующим в окружении. Подобная динамика языковой замены описана А. Мартине, который отмечал, что «немало детей, находящихся в двуязычной среде, игнорируют один из языков и остаются одноязычными; <...> пятилетний ребенок за четыре месяца может усвоить второй язык и полностью забыть первый» [94]. Следовательно, билингвизм не является устойчивым по своей природе и требует поддержания обоих языков для сохранения баланса.

Таким образом, билингвизм предстает не только как индивидуальное языковое состояние, но и как социально обусловленное явление, отражающее характер межъязыковых взаимодействий в обществе. Однако наличие двуязычной среды само по себе не гарантирует гармоничного формирования языковой личности. В условиях институционализированного обучения возникает необходимость целенаправленной педагогической организации двуязычия, что обуславливает обращение к проблеме билингвального образования.

В российской педагогической науке проблема билингвального образования рассматривается как самостоятельное направление исследований, связанное с осмыслением языковой политики, межкультурной интеграции и социализации обучающихся в многоязычной среде. Значимый вклад в разработку данной

проблематики внесла новгородская научная школа под руководством профессора М.Н. Певзнер, предложившая развернутую типологию билингвального образования, основанную на социокультурных целях и стратегиях языкового развития.

В рамках данной концепции выделяется *аккультурационный тип билингвального образования* [95, с. 51]. Он характерен для ситуаций естественного многоязычия, когда представители этнических меньшинств включаются в доминирующую культурную и языковую среду. Внутри аккультурационного типа различаются две модели: а) *вытесняющий билингвизм* (предполагает обучение по всем предметам преимущественно на втором языке (чаще всего языке большинства), что со временем приводит к ослаблению позиций родного языка и культурной традиции); б) *сохраняющий билингвизм*, который ориентирован на освоение официального языка при одновременной поддержке родного языка и культурной идентичности обучающихся. Как видим, различие между этими разновидностями определяется направленностью образовательной стратегии: ассимиляционной или поддерживающей.

Другим вариантом, описанным М.Н. Певзнер, является *изолирующий тип билингвального образования*. В этом случае обучение детей из этнических меньшинств осуществляется преимущественно на родном языке при ограниченном включении в культурное пространство доминирующего общества. Подобная модель ориентирована не на интеграцию, а на сохранение обособленности группы. Исследователи новгородской школы отмечают, что такая образовательная практика может приводить к сегрегации, проявляющейся в различных формах – от территориальной изоляции (отдельные школы или районы проживания) до психологических и политических последствий, включая дискриминационные установки и ограничение социальных возможностей [95, с. 51].

Третьим в классификации выступает *открытый тип билингвального образования*. Он рассматривается как наиболее перспективный и распространенный в современном европейском образовательном пространстве. Его стратегическая цель заключается не просто в овладении двумя языками, а в формировании способности к межкультурному взаимодействию, включенности в глобальное образовательное и культурное пространство, развитию поликультурной личности [95, с. 51].

Анализ языковой политики Республики Казахстан позволяет нам предположить, что казахстанскую модель образования нельзя однозначно отнести к одному типу – она сочетает признаки нескольких, однако стратегически декларируется как *открытая модель билингвального (и полилингвального) образования*.

Во-первых, на уровне государственной образовательной политики Казахстан провозглашает курс на полиязычие [96]. Эта установка ориентирована на включение обучающихся в международное образовательное пространство и развитие межкультурной коммуникации. По целевым установкам такая модель

соответствует *открытому типу*: она направлена на интеграцию, мобильность и формирование поликультурной личности.

Во-вторых, если рассматривать реальную языковую практику, в казахстанской системе присутствуют элементы *сохраняющего аккультурационного типа*. В школах с казахским языком обучения основной пул предметов преподается на казахском языке, однако параллельно осваивается русский язык (как неродной) и английский язык (как иностранный). В русскоязычных школах, напротив, усиливается преподавание казахского языка. Такая модель ориентирована на функциональное двуязычие (полиязычие) при сохранении культурной идентичности.

При этом исторически (особенно в советский период) казахстанская образовательная система в определенные периоды демонстрировала признаки *вытесняющего аккультурационного типа*, когда доминирующий язык (русский) занимал ведущие позиции в образовательном пространстве [97]. Однако в постсоветский период наблюдается целенаправленная политика балансирования языков.

В казахстанской системе школьного образования по языкам обучения школы делятся на 4 вида: с казахским языком обучения, с русским языком обучения, на другом языке обучения (узбекский, уйгурский, таджикский) и смешанные школы. Понятие «смешанные школы» подразумевает, что часть классов обучается на казахском языке, другая часть – на русском [98, с. 5]. В Концепции полиязычного образования Национальной академии образования имени И. Алтынсарина приведена статистика смешанных школ: основную часть составляют казахско-русские школы – 90%, далее казахско-узбекские школы – чуть более 5%, также представлены казахско-уйгурские (1,4%), казахско-таджикские (0,5%) и русско-уйгурские (0,1%) школы [98, с. 7]. В Концепции также упоминается, что из года в год все большее количество школьников обучается на казахском языке, что подтверждает официальная статистика: «наблюдается резкое увеличение числа учащихся, поступающих в школы с казахским языком обучения, с 32,4% в 1990 году до 65,4% в 2021 году, в то время как для обучения на русском языке наблюдается противоположная тенденция. С 63,1% до 31,54% за тот же период» [98, с. 5].

Статистика двуязычия в контексте школьного образования в Республике Казахстан в последние годы выглядит следующим образом (по данным с 2019 по 2024 уч.г.г. из открытых источников [99, с. 60]):

Таблица 4 – Численность учащихся в общеобразовательных школах по языкам обучения (Республика Казахстан)

количество учащихся на начало учебного года

Уч. год	Всего	На казахском языке		На русском языке		На другом языке		Смешанные языки	
		Городск.	Сельск.	Городск.	Сельск.	Городск.	Сельск.	Городск.	Сельск.
2019-2020	3 337 783	660 676	797 757	308 083	95 844	10 499	5 583	1 459 341 (общ. кол-во)	
2023-2024	3 819 071	802 853	852 983	269 766	84 803	5 204	750	1 186 116	617 596

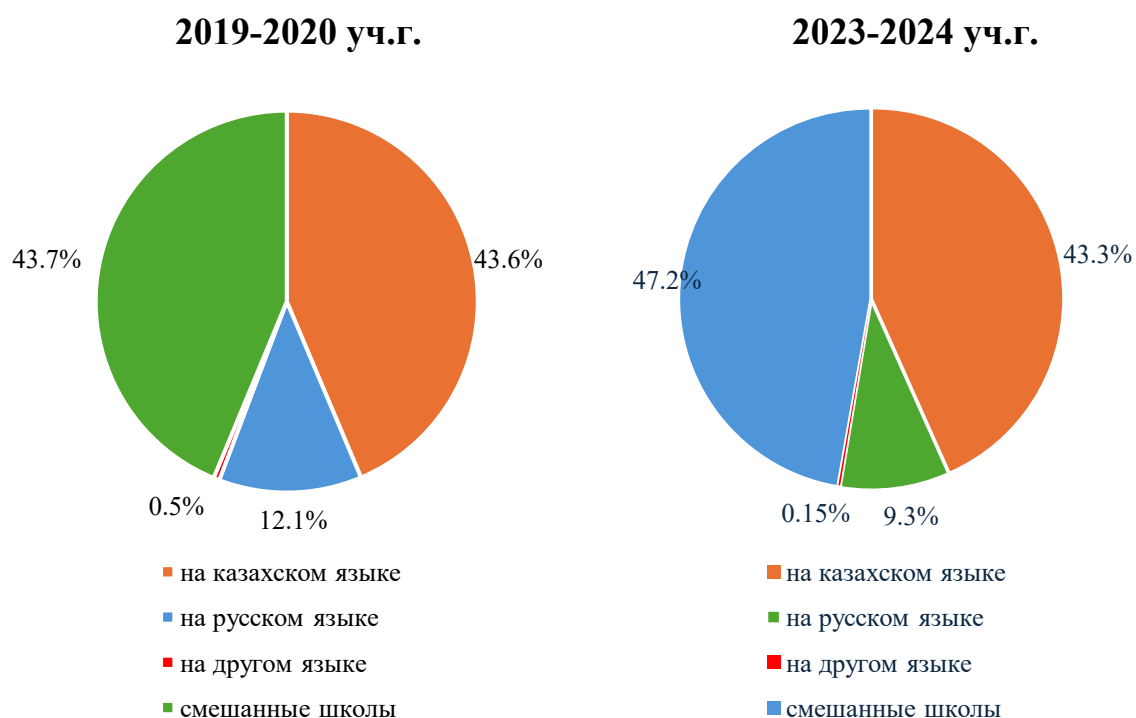


Рисунок 4 – Динамика численности учащихся в общеобразовательных школах по языкам обучения (Республика Казахстан)

Диаграммы отражают распределение численности учащихся общеобразовательных школ Республики Казахстан по языкам обучения и позволяют сопоставить данные 2019–2020 и 2023–2024 учебных годов. Анализ показывает, что существенных изменений в доле обучающихся на казахском языке за анализируемый период не наблюдается. Однако прослеживается значительная разница между показателями обучающихся в «смешанных школах»: если в 2019–2020 учебном году эта доля была равна 43,7%, то в 2023–2024 учебном году показатель достиг 47,2%. Таким образом, за рассматриваемый период фиксируется рост на 3,5%. Кроме того, отмечается тенденции к снижению уровня охвата обучающихся в русских школах и школах, обучающихся на другом языке. В первом случае показатель упал с 12,1% на 9,3% (спад на 2,8%), во втором – с 0,5% на 0,15% (спад на 0,35%). Следовательно, в 2023–2024 учебному году отмечается уменьшение школ с русским и другими языками обучения. Таким образом, уменьшение школ с русским языком обучения и увеличение смешанных школ свидетельствует об усилении роли казахского языка как основного языка обучения в системе школьного образования.

Анализ статистических данных показывает, что система школьного образования Республики Казахстан функционирует в многоязычной образовательной среде. При доминирующем положении казахского языка русский язык сохраняет значительную роль в образовательном пространстве страны. Это определяет необходимость совершенствования методики

преподавания русского языка в казахстанских школах, особенно в условиях билингвального обучения.

Кроме того, статистические данные показывают, что языковая структура образования в Казахстане имеет выраженные территориальные различия. В сельских школах преобладает казахский язык обучения, тогда как в городских школах наблюдается более высокая доля обучения на русском языке и более выраженное языковое разнообразие (Рисунок 5).

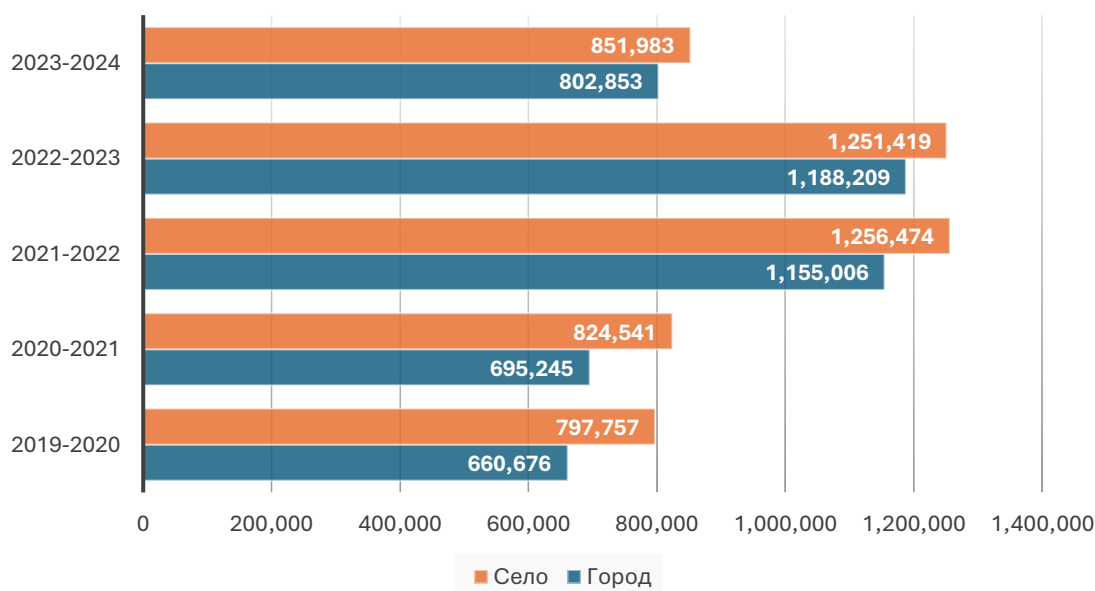


Рисунок 5 – Численность учащихся в общеобразовательных школах по языкам обучения в разрезе село/город (Республика Казахстан)

Эти различия формируют разные условия языкового и когнитивного развития учащихся и должны учитываться при разработке методики преподавания русского языка в казахстанской школе. Так, в сельских школах Казахстана преобладает казахский язык общения и обучения, что формирует относительно однородную языковую среду. Для большинства учащихся русский язык в этом случае выступает языком, который используется преимущественно в образовательной ситуации.

В городских школах языковая ситуация более сложная. Здесь чаще наблюдается билингвальная (или многоязычная) среда, где учащиеся регулярно используют как казахский, так и русский язык в повседневной коммуникации. В результате русский язык может выступать не только учебным предметом, но и важным средством межкультурного общения.

Говоря о билингвальном образовании, не можем не обратиться к моделям билингвального образования. В исследовании Т.П. Млечко, которая на примере такого полиэтнического государства, как Республика Молдова, рассматривает проблемы билингвального образования [100], выделяет несколько моделей организации двуязычных программ обучения. Эти модели различаются по степени равноправия языков, по стратегическим задачам (интеграция, сохранение,

обогащение) и по ожидаемым результатам формирования языковой личности учащегося. Мы выделили ряд особенностей данных моделей (Таблица 5).

Таблица 5 – Модели билингвального образования (по Т.П. Млечко)

Модель	Цель	Организация обучения	Преимущества	Возможные риски
Программа обогащения	Расширение языковой компетенции за счет второго (чаще иностранного) языка	Второй язык изучается вне естественной языковой среды; постепенное увеличение объема предметного содержания на изучаемом языке	Развитие академического и профессионального потенциала, углубленное владение иностранным языком	Ограниченная функциональность вне учебного контекста; возможная формальность владения
Переходная программа	Интеграция учащихся в доминирующую одноязычную среду	На начальном этапе обучение частично ведется на родном языке (например, 50% предметов), затем происходит постепенный переход к обучению на родном	Эффективна для мигрантов; облегчает включение в образовательную систему	Ассимиляционный эффект; утрата родного языка и культурной идентичности
Программа сохранения языка	Поддержка и развитие родного языка этносов, проживающих в стране	Обучение преимущественно на родном языке; второй язык осваивается как дополнительный	Поддержка языкового разнообразия; укрепление идентичности	Возможная ограниченность социальной мобильности при недостаточном владении языком титульной нации
Параллельные программы	Формирование полноценного билингвизма в межкультурной компетенции	Образование осуществляется как минимум на двух языках; языки используются как равноправные средства обучения; отсутствует жесткая иерархия		

Т.П. Млечко отмечает, что казахстанские исследователи, поддерживая саму идею билингвальности, иначе концептуализируют ее цели, т.е. образование направлено на формирование двуязычной личности, свободно функционирующей в двух языках во всех жизненных сферах и сохраняющей культурные ценности обоих народов [100, с. 22]. Тем самым акцент переносится с проблемы сохранения одной языковой идентичности на задачу равноправного сосуществования двух культурных кодов.

Кроме того, исследователь подчеркивает, что сама по себе институционализация билингвального образования еще не гарантирует его эффективности. Ключевым условием успешного функционирования подобных

программ является высокий уровень методической и лингводидактической компетентности преподавателя. В противном случае возникает риск так называемого «образовательного дефицита», когда учащийся не достигает полноценного владения ни одним из языков, что формирует устойчивый стереотип о «неполноценности» билингва. Речь идет не только о владении методиками преподавания двух языков, но и о развитии более сложных когнитивно-коммуникативных компетенций, включая способность учитывать интерференционные процессы, особенности формирования вторичной языковой личности, специфику культурной идентичности учащихся.

В этом контексте, на наш взгляд, особую значимость приобретает формирование у педагогов понимания механизмов развития метафорической компетенции как компонента речевой и когнитивной зрелости школьников. В билингвальной среде метафорическая компетенция имеет принципиально иной характер: интерпретация и создание метафоры требуют соотнесения двух концептуальных систем, учета различий в образных моделях и культурных ассоциациях.

Таким образом, педагог, работающий в условиях билингвального обучения, должен обладать способностью диагностировать уровень сформированности метафорического мышления, создавать задания, направленные на межкультурную интерпретацию образов, и предупреждать искажение смысла, возникающее вследствие межъязыкового наложения.

2.2 Психолого-педагогические предпосылки обучения метафоре в билингвальном контексте

Исследование процессов формирования метафорической компетенции у билингвальных учащихся требует обращения к психолого-педагогическим основаниям двуязычного речевого развития. В условиях билингвизма языковое сознание обучающегося функционирует в пространстве взаимодействия нескольких языковых систем, что неизбежно отражается на процессах восприятия, интерпретации и порождения речевых единиц. Особенно заметно это проявляется при работе с образными средствами языка, к числу которых относится метафора, поскольку ее понимание связано не только с языковой, но и с когнитивной переработкой информации.

Проблема функционирования языков в сознании билингва рассматривается в рамках психологического направления исследований двуязычия. Представители данного подхода [101, с. 24–39] анализировали особенности речевых и психофизиологических механизмов, возникающих в условиях языкового контакта. В их работах рассматриваются процессы формирования и хранения речевых навыков в памяти билингва, а также закономерности взаимодействия нескольких языковых систем в языковом сознании.

Исследователи отмечают, что билингвизм оказывает заметное влияние на когнитивные процессы и организацию мышления. В сознании индивида возможны различные способы взаимодействия языков, определяющие характер

функционирования речевых механизмов. В научной литературе обычно выделяют два основных типа такого взаимодействия [102, с. 201].

В первом случае языковые системы существуют относительно автономно и образуют две самостоятельные ассоциативные сети. Каждая из них функционирует как отдельный комплекс связей между словами, значениями и образами. При подобной организации языкового сознания переключение с одного языка на другой может сопровождаться затруднениями, поскольку активация одной системы требует временного подавления другой. В практической речевой деятельности и в образовательной среде данная модель встречается достаточно часто: даже люди, владеющие иностранным языком на достаточно высоком уровне, периодически допускают ошибки интерференционного характера при восприятии или продуцировании речи.

Во втором случае оба языка оказываются включенными в единую систему ассоциативных связей. Элементы одной языковой системы имеют прямые соответствия в другой, благодаря чему переход от одного языка к другому осуществляется значительно свободнее.

На наш взгляд, понимание особенностей психолингвистической организации билингвального сознания необходимо для методики обучения образным средствам языка. Метафора, являясь сложным когнитивно-семантическим механизмом, опирается на ассоциативные связи, концептуальные переносы и культурно обусловленные образы, поэтому характер взаимодействия языков в сознании билингва может существенно влиять как на процесс распознавания метафорических значений, так и на способность учащихся использовать метафоры в собственной речи.

Взаимодействие языков в сознании билингва проявляется не только на уровне ассоциативных связей, но и в реальной речевой практике, где наблюдается явление *переключения кодов*.

Под переключением кода понимается использование двух языков в пределах одного коммуникативного акта. В психолингвистике и социолингвистике обычно выделяют два основных типа такого переключения: метафорическое и ситуативное [103, с. 88].

Метафорическое переключение кода происходит внутри одной и той же коммуникативной ситуации и связано прежде всего с прагматическими и риторическими задачами говорящего. В этом случае использование элементов другого языка помогает усилить выразительность высказывания, передать оценку, эмоциональное отношение или социальный оттенок смысла. Каждый язык при этом выступает носителем определенных культурных ассоциаций, и говорящий обращается к ним для более точного выражения мысли.

Подобные явления широко наблюдаются в казахско-русской билингвальной среде. Например, в подростковом общении можно услышать высказывания типа: «Бұл фильм вообще күшті екен», где слово «вообще» используется как усилительная частица, придающая оценке разговорную экспрессию.

Иной характер имеет ситуативное переключение кода, которое определяется внешними условиями общения: темой разговора, составом участников

коммуникации или социальным контекстом. В этом случае выбор языка зависит от конкретной ситуации взаимодействия.

Например, ребенок в билингвальном общении может говорить с бабушкой на казахском языке («Әже, мен сабақ оқып отырмын»); а со школьными друзьями на русском («Подожди, я сейчас выйду»).

Ситуативное переключение нередко проявляется и внутри одного высказывания, особенно если речь идет о школьной или учебной тематике: «Мен бүгін проект тапсыруым керек». В подобных случаях русские слова (как в этом примере – «проект») используются потому, что именно в этом языке закреплены соответствующие школьные термины.

Таким образом, переключение кодов является естественной особенностью билингвальной коммуникации. Оно отражает гибкость языкового сознания и демонстрирует способность говорящего свободно использовать ресурсы двух языковых систем в зависимости от коммуникативной ситуации.

В настоящем исследовании обращение к феномену переключения кодов представляется неслучайным. Мы исходим из предположения, что механизмы билингвального языкового переключения и процессы метафоризации имеют общую когнитивную основу. В обоих случаях речь идет о сопоставлении различных метафорических систем и переносе элементов одной области значений в другую. Поэтому анализ билингвального речевого поведения позволяет выявить важные психолого-когнитивные предпосылки формирования метафорического мышления.

Кроме того, как показал анализ научной литературы, некоторые исследователи прямо связывают кодовое переключение с метафорическим механизмом мышления.

Интересный теоретический подход к соотношению переключения кодов и метафорического мышления представлен в работе S.D. Przymus [104]. Исследователь предлагает рассматривать билингвальное речевое поведение через призму когнитивных механизмов метафоры и метонимии. В частности, автор выдвигает тезис о том, что кодовое переключение может интерпретироваться как разновидность метафорического процесса («Code-switching can be conceptualized as a metaphorical process that involves the projection of meaning across linguistic systems») [79, с. 598], поскольку оно предполагает перенос элементов одной языковой системы в другую и установление смысловых соответствий между ними.

С точки зрения исследователя, когда говорящий переключается с одного языка на другой, он не просто меняет код общения, но фактически осуществляет концептуальное сопоставление различных семиотических систем. При этом один язык может выступать в роли когнитивного «источника», а другой – в роли «цели», что функционально напоминает механизм концептуальной метафоры, описанный в когнитивной лингвистике. В обоих случаях происходит проекция элементов одной области опыта на другую, позволяющая уточнить или усилить смысл высказывания.

Автор подчеркивает, что подобная интерпретация позволяет рассматривать билингвальное общение как динамичное пространство смыслообразования, в котором языковые ресурсы используются гибко и творчески. Кодовое переключение, таким образом, выступает не только социолингвистическим явлением, но и когнитивной стратегией конструирования смысла, тесно связанной с процессами образного мышления.

Рассмотрение переключения кодов как когнитивного механизма метафоризации позволяет шире взглянуть на особенности функционирования билингвального языкового сознания. Если кодовое переключение связано с переносом смыслов между различными языковыми системами, то аналогичные процессы могут проявляться и в сфере речевого творчества. В этом случае билингв использует ресурсы двух языков не только для коммуникативных целей, но и для создания новых образных моделей и способов интерпретации действительности.

В лингвистике художественного текста подобное явление нередко рассматривается как проявление билингвальной языковой личности. Билингвальное сознание характеризуется особым типом концептуализации опыта, при котором элементы различных культурно-языковых систем могут взаимодействовать и взаимно дополнять друг друга. В результате формируется своеобразная билингвальная картина мира, отражающая синтез культурных и семантических моделей разных языков.

В художественном дискурсе это проявляется в использовании специфических метафорических образов, ассоциативных связей и культурных символов, восходящих к различным языковым традициям. Исследователи отмечают, что билингвальные авторы нередко создают тексты, в которых происходит своеобразное «наложение» различных концептуальных систем, что приводит к появлению новых образных моделей и оригинальных способов репрезентации действительности.

Таким образом, билингвальное речевое поведение, включая явление переключения кодов, может рассматриваться как одна из когнитивных предпосылок формирования особого типа художественного мышления. В этом контексте билингвальное творчество выступает как пространство взаимодействия различных языковых и культурных моделей, что находит отражение в специфике метафорики художественного текста.

Как известно, языковая личность формируется в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания, ценностных установках и коммуникативных стереотипах общества. В условиях билингвизма данный процесс усложняется, поскольку индивид оказывается включенным одновременно в несколько культурно-языковых систем, что формирует особый тип билингвальной языковой личности. Как отмечает У.М. Бахтикиреева, билингвальная языковая личность формируется на пересечении двух языков и культур, что приводит к возникновению особой модели языкового сознания и специфической картины мира [105]. Следовательно, билингвальная языковая

личность обладает потенциально более широким репертуаром образных средств, поскольку может опираться на метафорические модели обеих языковых систем.

Однако реализация этого потенциала не происходит автоматически и требует направленного педагогического сопровождения. В этой связи особый интерес представляет вопрос о том, каким образом образное мышление развивается в процессе речевого онтогенеза.

Фундаментальное значение для понимания закономерностей речевого и когнитивного развития ребенка имеют идеи Л.С. Выготского, изложенные в его работе «Мышление и речь» [106]. Рассматривая процессы становления сознания, ученый показал, что развитие речи нельзя понимать как простое накопление языковых средств. Речь формируется в тесной связи с развитием мышления и социального опыта ребенка, выступая одновременно и средством общения, и инструментом познания.

Одним из ключевых положений концепции Выготского является идея о том, что значение слова представляет собой основную единицу, связывающую мышление и речь. Осваивая язык, ребенок не просто запоминает слова, а овладевает способами обобщения опыта. Значение слова отражает определенный способ группировки предметов и явлений, поэтому изменение структуры значений сопровождается развитием мыслительных операций. В ходе онтогенеза ребенок проходит несколько этапов формирования обобщений: от ситуативных и конкретных объединений объектов к более сложным формам понятийного мышления.

Развитие речемышлительной деятельности ребенка проходит несколько последовательных этапов, которые отражают постепенное усложнение когнитивных процессов и изменение роли языка в организации мышления. Анализируя онтогенез речи, Л.С. Выготский обращал внимание на то, что в младшем школьном возрасте (6–10 лет) происходит важная перестройка психических механизмов: речевая деятельность начинает выполнять функцию внутренней регуляции мышления и поведения. Именно в этот период формируется внутренняя речь как особая форма речевой активности, связанная с процессами осмысления и планирования действий.

Как отмечает исследователь, «в возрасте 6–10 лет образуется внутренняя речь и начинается ее размежевание с внешней деятельностью. Наконец, в переходном возрасте словесно-речевое мышление развивается в мышление понятийное, категориальное, формирующее относительно автономную сферу «внутренней жизни» личности. У подростка мы находим уже совершенно оторванное от конкретных действий мышление в понятиях» [107, с. 395].

Подростковый возраст, характеризующийся качественным изменением структуры мышления, по мнению Д.Б. Эльконина имеет две основные стадии: младший подростковый возраст (12–14 лет) и старший подростковый возраст (15–17 лет) [108, с. 47]. Однако другие ученые, чьи концепции мы берем за основу в нашем исследовании, выделяют три периода развития структуры мышления: 1) младший подростковый возраст – от 11 до 13 лет; 2) средний подростковый

возраст – от 13 до 15 лет; 3) старший подростковый возраст – от 15 до 17 лет [109, с. 204].

Таким образом, если на более ранних этапах речевое развитие тесно связано с конкретной деятельностью и непосредственным опытом, то в переходной период формируется способность оперировать абстрактными категориями. Слово начинает функционировать не только как средство обозначения предметов, но и как инструмент формирования и выражения понятий. Это открывает новые возможности для смысловой интерпретации языковых единиц, включая переносные значения, поскольку понимание образных выражений требует умения устанавливать сложные семантические связи между различными областями опыта.

Психолингвистические исследования показывают, что освоение значения слова связано с процессами обобщения и сопоставления объектов действительности. А.А. Леонтьев отмечал, что значение слова формируется в ходе познавательной деятельности и отражает определенный способ объединения предметов и явлений на основе общих признаков [110]. В детской речи это проявляется в расширении значения слова и распространении его на новые объекты, обнаруживающие сходство с уже известными. Таким образом, перенос названия становится одним из механизмов осмысления опыта. В этом смысле использование образных номинаций можно рассматривать как проявление активного познавательного процесса, в котором ребенок устанавливает аналогии между различными явлениями действительности.

Значительное влияние на формирование образности детской речи оказывает своеобразие детского мировосприятия, которое нередко описывается как близкое к мифологическому типу сознания. Для ребенка характерно воспринимать окружающую действительность как одушевленную и наделять предметы свойствами живых существ. В результате в речи возникают высказывания, в которых неодушевленные объекты выступают в роли действующих субъектов: «дождик плачет», «небо хмурится», «облака бегут». Подобные олицетворения отражают не столько игровое отношение к языку, сколько особый способ осмысления реальности, при котором ребенок интерпретирует окружающий мир через доступные ему модели человеческого поведения.

Как отмечает С.Н. Цейтлин, ребенок фактически «конструирует слово», опираясь на внутренние возможности языковой системы и не учитывая еще нормативных ограничений [111]. При этом перенос значения нередко возникает на основе зрительно воспринимаемого сходства.

Исследователь утверждает, что детская языковая система формируется прежде всего на основе общих правил, а ограничения нормы осваиваются позднее. В связи с этим она отмечает, что «общая стратегия усвоения языковых правил является для всех единой: сначала постигаются самые основные, глубинные модели языка и основанные на них языковые правила» [111, с. 45]. Данное положение особенно важно для объяснения механизмов детской метафоризации. Когда ребенок переносит название одного объекта на другой на основе сходства, он фактически действует в соответствии с выявленной им

закономерностью языковой системы. Подобные переносы свидетельствуют о том, что ребенок активно устанавливает смысловые связи между различными явлениями окружающего мира и использует язык как инструмент их концептуализации.

В условиях билингвальной среды описанный С.Н. Цейтлин механизм языкового конструирования существенно усложняется. Ребенок вынужден соотносить две языковые системы, сопоставляя их семантические и образные модели. В результате перенос значения и поиск аналогий могут происходить не только внутри одного языка, но и между двумя языковыми системами. Особенно заметно это в младшем подростковом возрасте (около 10–11 лет), когда формируется способность к более осознанному анализу языковых значений и развивается языковая рефлексия.

Данные процессы непосредственно связаны с развитием ассоциативного и образного мышления у учащихся, что является когнитивной основой метафоризации. В этой связи учеными были изучены психологические механизмы понимания детьми метафор, пословиц и поговорок [112]. По мнению авторов, дети младшего подросткового возраста понимают слова в буквальном значении, поэтому не понимают суть, вложенную в пословицы и поговорки. Авторами были проведены эксперименты с детьми младшего школьного возраста (9-12 лет), в экспериментальной группе были как дети-монолингвы, которые постоянно слышат русскую речь и поэтому чувствуют ее, понимают; так и дети-билингвы (в данном случае татары), которые слышат русскую речь реже, однако, предположительно, их понимание русского языка почти не отличается от носителей. Учащиеся должны были определить смысл пословиц, данных на карточках. По итогам эксперимента авторы пришли к выводу, что учащиеся младшего возраста определяют значения пословиц исключительно по лексическому сходству, если они не знакомы с ней; уровень понимания пословиц и поговорок детьми зависит от развитости их ассоциативного мышления [112, с. 180].

Системное описание этапов овладения переносным значением предложено Н.В. Глуцевской [113, с. 28-30]. Первый этап характеризуется ненормативным расширением референции: слово используется для обозначения ряда ассоциативно связанных объектов. Второй этап связан с переносом по сходству и формированием двойной референции, когда ребенок соотносит исходное и новое значения. Третий этап предполагает осознанное использование метафоры для создания образного эффекта. Именно здесь начинает активно действовать социальный компонент: ребенок понимает условность переноса и намеренно прибегает к нему для выражения оценки или впечатления.

Переход от индивидуально-конкретного к социально значимому сопровождается освоением культурных концептов через фольклор и литературу. А.Н. Елсуков подчеркивает, что сказочная образность служит медиатором в постижении абстрактных категорий – добра и зла, справедливости, смелости. Через систему олицетворений и аллегорий ребенок приобщается к аксиологическим координатам культуры [114, с. 158-162].

Данное положение имеет важное методическое значение для организации работы с учащимися основной школы. Если освоение культурных концептов происходит через образную систему фольклора и художественной литературы, то при обучении в 5-м классе необходимо целенаправленно включать в учебный процесс тексты народного творчества. Именно фольклорные произведения (сказки, легенды, пословицы, загадки) содержат наиболее наглядные и доступные для восприятия ребенка формы образности, основанные на олицетворении, аллегории и метафорическом переносе.

Работа с такими текстами позволяет учащимся постепенно переходить от конкретно-предметного понимания образа к осмыслению его символического и ценностного содержания. Через анализ фольклорных образов школьники начинают воспринимать метафору не только как выразительное средство языка, но и как способ передачи культурных представлений о добре и зле, справедливости, смелости и других базовых нравственных категориях.

В связи с этим при работе с учащимися 5-го класса методически целесообразно опираться на фольклорные тексты как на один из основных источников формирования метафорического мышления и развития способности интерпретировать образный смысл высказывания. Таким образом, метафора становится не только средством номинации, но и инструментом духовно-нравственного развития.

Выбор сказок как материала формирования метафорической компетенции учащихся 5-х классов также обусловлен тем, что метафора в сказке является не только образным средством, а когнитивным механизмом, через который строится вся сказочная реальность. Исследуя сущность метафоры в сказке, Т. Добжинская отметила, что метафоры и метафорические конструкции в сказках обретают иной характер. Если в обыденной жизни метафора воспринимается как перенос значения, то в сказке значение метафоры буквализируется: сказочные образы понимаются как обычное проявление жизни. Ученый вводит понятие метафороподобных выражений, то есть таких «которые в любом другом тексте считались бы метафорой или же бессмыслицей» [115].

В период до 10 лет доминирует направленность сознания на внешний мир; ребенок мыслит образами, а логические связи нередко выстраиваются через метафоризацию. По мнению ученых, овладение образным способом репрезентации знаний означает вхождение в пространство воображения, где метафора функционирует как форма мышления [116].

Интересным феноменом является «бунт против метафор», описанный А.М. Шахнаровичем. По мере усвоения логики обыденного языка ребенок начинает воспринимать переносное значение как нарушение нормы, пытаясь рационально опровергнуть образное выражение («у берез нет рта») [117]. Возникает своеобразный консерватизм, свидетельствующий о становлении критического мышления. Однако именно в этот период педагогическое сопровождение особенно значимо: демонстрация выразительных возможностей языка способна сохранить интерес к образности.

Подростковый возраст (11-14 лет) характеризуется сменой фокуса – от внешнего мира к внутреннему «Я». По наблюдениям В.К. Харченко, речь подростка становится более нормативной, но менее спонтанной. Стремление избежать ошибки ведет к стандартизации высказывания [118]. Подобная тенденция имеет непосредственное значение для формирования образной речи. В условиях повышенного внимания к нормативности языкового выражения подростки могут проявлять осторожность по отношению к метафорическим и другим переносным средствам, поскольку они предполагают большую степень языковой свободы и интерпретационной вариативности. В результате образность речи нередко уступает место более нейтральным и стандартным формам выражения. Отчасти, по мнению Е.Д. Божович, это происходит потому, что подростков нередко смущают переносы, воспринимаемые как лексическая неточность, что снижает выразительность их речи [119].

Таким образом, подростковый возраст представляет собой сложный этап развития языковой личности: с одной стороны, происходит углубление языкового сознания и формирование нормативной компетенции, с другой – возникает риск снижения спонтанной образности речи. Это обстоятельство делает особенно значимой целенаправленную педагогическую работу, направленную на развитие у школьников способности осознанно использовать выразительные возможности языка, включая метафору как средство смыслового и эмоционального обогащения высказывания.

Эмпирические исследования Е.П. Суворовой выявили возрастные различия в восприятии образных средств [120]. В 5-6-х классах формируется внимание к языковому уровню текста; в 7-8-х классах наблюдается пик готовности к освоению эмоциональной выразительности. Однако учащиеся часто формально распознают тропы и объясняют их роль стремлением автора к «красоте», не связывая образ с контекстом. В письменных работах значительную долю составляют штампы; в 8-м классе расширяется спектр средств, но преобладают общеязыковые и общепозитические метафоры.

Э. Уиннер показала, что понимание метафоры проходит путь от буквального толкования к осознанию двойной референции и намерения автора [72, с. 28]. Как оказалось, способность видеть системные аналогии развивается по мере когнитивной зрелости; младшие школьники опираются преимущественно на поверхностное сходство, тогда как подростки – на реляционные структуры. Исследования Р. Ортона [50, р. 8] и С. Глюксберга [121] показали, что интерпретация метафоры связана с формированием категориального мышления и умением выделять релевантный признак в контексте.

Как отмечает М.А. Нипполд, значительные изменения в языковой системе происходят в младшем школьном возрасте (6-12 лет), в подростковый период (13-19 лет), а также во взрослом возрасте. Долгое время в психолингвистике существовало представление о том, что основные механизмы языкового развития формируются к моменту поступления ребенка в школу, то есть примерно к пяти-шести годам. Однако более поздние исследования показали, что именно в школьные годы и в подростковом возрасте продолжается интенсивное развитие

языковых навыков, связанное с расширением словарного запаса, усложнением синтаксических структур, формированием метаязыкового сознания и освоением более сложных семантических отношений [122]. По мнению исследователей, учащиеся 11-14 лет успешнее интегрируют контекст и интерпретируют новообразованные метафоры по сравнению с учащимися младшего возраста, обладающими менее развитым метакогнитивным контролем при обработке образных выражений. Таким образом, зарубежные данные подтверждают: период 11-14 лет является гибким для развития способности к интерпретации и созданию метафор.

Анализ психологических и психолингвистических исследований позволяет заключить, что развитие метафорического сознания носит поэтапный характер и связано с качественными перестройками речемыслительной деятельности. Наиболее существенные изменения приходятся на два возрастных рубежа: 10-11 лет, когда происходит переход от наглядно-образного к понятийному мышлению и формируется осознанное отношение к языковому значению, и 13-14 лет, когда словесно-речевое мышление приобретает абстрактно-категориальный характер и усиливается личностно-смысловой компонент высказывания. Представим наглядно различия в развитии метафорического сознания учащихся 5-х и 8-х классов.

Таблица 6 – Сравнительная характеристика развития метафорического сознания

Параметр	5-й класс (10-11 лет)	8-й класс (13-14 лет)
Тип мышления	Переход от наглядно-образного к понятийному; формирование языковой рефлексии	Развитое абстрактное и категориальное мышление; усиленный метакогнитивный контроль
Понимание метафоры	Опора на внешнее сходство; нередко буквальное толкование	Понимание реляционных связей и авторского намерения; интеграция контекста; способность к символической интерпретации
Создание метафоры	Склонность к словотворчеству и конкретно-образным переносам; спонтанность	Осознанное использование метафоры как средства самовыражения; расширение спектра переносов
Возможные трудности	Формальное распознавание тропов; объяснение их роли через «красоту»; использование штампов	Стандартизация речи; осторожность в употреблении индивидуально-авторских образов; преобладание общеязыковых метафор

В рамках настоящего исследования выдвигается предположение о том, что целенаправленно организованная работа по развитию метафорической компетенции в 5-м классе способна обеспечить качественные изменения к 8-му

классу. Речь идет не о стихийном накоплении образных средств, а о формировании осознанного отношения к переносному значению слова, понимании механизмов смыслового переноса и умении использовать метафору как инструмент выражения личностно значимого содержания.

В этой связи развитие метафорического сознания может рассматриваться как один из показателей становления критического мышления. Метафора по своей когнитивной природе основана на установлении нестандартных связей между различными областями опыта, выявлении скрытого сходства и переосмыслении привычных категорий. Эти операции соотносятся с ключевыми характеристиками креативности: гибкостью мышления: оригинальностью, способностью к дивергентному поиску решений и семантическому преобразованию информации. Следовательно, систематическая работа с метафорой не только обогащает речь учащихся, но и способствует развитию их креативного потенциала.

Данный аспект приобретает особую актуальность в контексте современных международных образовательных стандартов. В исследованиях PISA (Programme for International Student Assessment) все большее значение придается не только функциональной грамотности, но и креативному мышлению, способности интерпретировать тексты различной сложности, выявлять скрытые смыслы, устанавливать межконтекстные связи и создавать оригинальные смысловые решения. Задания, направленные на оценку читательской грамотности и креативного мышления, предполагают умение понимать образный язык, интерпретировать метафорические выражения в контексте и создавать собственные смысловые конструкции.

С 2022 года в исследованиях PISA к основным трем направлениям (таким как читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность) был добавлен компонент «Креативное мышление». В философском энциклопедическом словаре *креативность* понимается как «способность творить, способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации [123].

В исследовании PISA задания на проверку креативного мышления направлены на выявление у учащихся умения предлагать несколько вариантов решения задачи, создавать новые идеи, выражать мысли нестандартно и т.д. В этой связи было интересно проанализировать результаты казахстанских школьников в PISA – 2022.

Как оказалось, в 2022 году, когда креативное мышление впервые оценивалось отдельно, учащиеся из Казахстана показали результат *ниже среднего уровня* стран Организации экономического сотрудничества (далее – ОЭСР) (24 из 60, средний показатель стран ОЭСР – 33 балла). В отчете было сказано: «In descending order – from largest share (84%) of students to smallest share of students (just above 50%) that did not reach Level 3 in creative thinking – these countries and economies are: Albania, Uzbekistan, the Dominican Republic, the Philippines, Morocco, the Palestinian Authority, Indonesia, North Macedonia, Jordan, Thailand, Bulgaria, Baku (Azerbaijan), El Salvador, Brazil, Saudi Arabia, Peru,

Panama, Kazakhstan, Brunei Darussalam and Moldova» (пер. «В порядке убывания – от наибольшей доли учащихся (84%) до наименьшей доли (чуть более 50%), не достигших 3-го уровня креативного мышления, эти страны и экономики располагаются следующим образом: Албания, Узбекистан, Доминиканская Республика, Филиппины, Марокко, Палестинская автономия, Индонезия, Северная Македония, Иордания, Таиланд, Болгария, Баку (Азербайджан), Сальвадор, Бразилия, Саудовская Аравия, Перу, Панама, Казахстан, Бруней-Даруссалам и Молдова») [124, с. 98]. Только 12% казахстанских учеников показывает высокий уровень в рамках креативного мышления (Уровень 5-6), тогда как средний показатель по странам ОЭСР – 27%.

Исследователи считают, что креативность проявляется в том числе и через когнитивную метафору, которую можно считать основным механизмом творческого сознания [125].

Примечательно, что в исследовании PISA можно встретить задания на создание оригинального текста или истории, интерпретации изображений, описания абстрактных явлений, где, на наш взгляд, учащиеся могут показать уровень владения метафорическим мышлением.

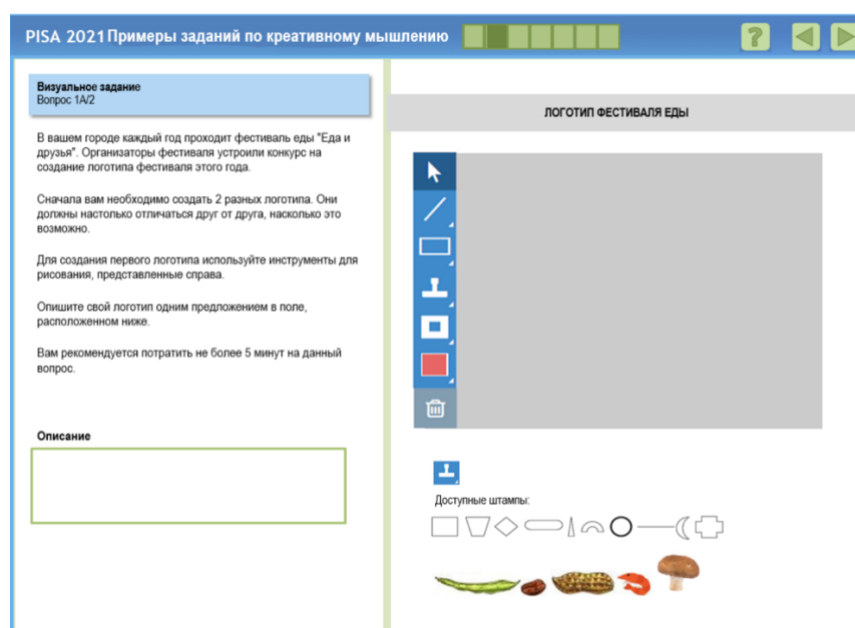


Рисунок 6 – Образец заданий PISA по компоненту «Креативное мышление». Логотип Фестиваля еды [126, с. 9]

Как видим, задание «Логотип фестиваля еды» направлено на развитие именно образного, метафорического мышления через визуальное проектирование, которое для создания разных логотипов (при этом логотип сам по себе является символом, своего рода метафорой бренда) заставляет ученика искать разные метафоры для одной и той же темы (фестиваль еды).

Таким образом, выбор 5-х и 8-х классов в исследовании позволяет не только проследить возрастную динамику метафорического сознания, но и проверить гипотезу о том, что специально организованная работа по развитию метафорической компетенции способствует формированию креативного

мышления и повышает готовность учащихся к выполнению заданий, ориентированных на современные международные стандарты оценки образовательных результатов. Это создает прочную основу для успешного прохождения итоговых испытаний в будущем: напомним, что международная программа PISA оценивает именно креативное мышление у 15-летних, закладывая которое педагогически целесообразно именно в среднем звене школы.

2.3 Учебно-методические условия формирования метафорической компетенции (на материале учебников 5-х и 8-х классов)

Современная система школьного образования Республики Казахстан определяется положениями Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО) 2022 года и Типового учебного плана (ТУП), регулирующих содержание, структуру и результаты обучения на всех уровнях общего среднего образования.

В соответствии с ГОСО и ТУП основной целью обучения предмету «Русский язык и литература» в школах с нерусским языком обучения является формирование коммуникативной компетенции учащихся, обеспечивающей способность использовать русский язык как средство общения, познания и культурного воздействия.

Отметим, что структура содержания учебной программы организована на основе *коммуникативно-деятельностного подхода*, при котором язык рассматривается как средство общения и познания. Обучение строится вокруг работы с текстами различных жанров и типов, что способствует формированию у учащихся навыков чтения, говорения, письма и аудирования.

Содержание учебной программы предмета организовано на основе *четырех видов речевой деятельности*: слушание, говорение, чтение и письмо.

В соответствии с ТУП разделы обучения содержат следующие цели обучения в виде ожидаемых результатов (которые последовательно расширяются и усложняются от класса к классу).

Раздел «Слушание» направлен на развитие навыков восприятия и понимания устной речи. В его структуру входят такие виды деятельности, как понимание устного сообщения и аудио- или видеоматериалов, определение лексического значения слов, понимание содержания художественных произведений, выявление основной мысли высказывания, а также прогнозирование содержания текста.

Раздел «Говорение» ориентирован на формирование у учащихся навыков устной речевой коммуникации. Он включает развитие разнообразия словарного запаса, пересказ прослушанного или прочитанного текста, соблюдение речевых норм, создание монологического высказывания, участие в диалоге и оценивание устного высказывания.

Раздел «Чтение» направлен на формирование навыков работы с текстом. В его рамках учащиеся учатся понимать содержание текста, определять стили и типы речи, формулировать вопросы и ответы по содержанию прочитанного,

использовать различные виды чтения, составлять план текста, анализировать художественные произведения, извлекать информацию из различных источников и проводить сравнительный анализ текстов.

Раздел «Письмо» предполагает развитие письменной речи учащихся и включает создание текстов различных жанров и стилей, синтез информации из прослушанных, прочитанных и аудиовизуальных материалов, представление информации в различных формах, выполнение творческих письменных заданий, написание эссе, а также соблюдение орфографических и пунктуационных норм.

Кроме того, в содержание предметной области «Русский язык и литература» в казахских школах включен раздел «Использование языковых единиц», который направлен на формирование у учащихся навыков практического применения языковых средств в речи.

Тематическое содержание учебника охватывает «сквозные» лексические темы, в контексте которых осуществляется освоение грамматического материала на основе текстов художественной литературы.

По мнению специалистов, такая организация учебного материала соответствует современным требованиям коммуникативно-деятельностного подхода и позволяет рассматривать язык не только как систему правил, но и как средство осмысления окружающего мира [127]. Так, Г.К. Абдрахман и Г.Б. Исабекова, говоря о «сквозных темах», отмечают, что они «позволяют создать практико-ориентированную среду, направленную на формирование обобщенной суммы знаний и умений по определенной теме, полученных на разных дисциплинах; <...> применение «сквозных тем» расширит дидактический арсенал, который позволит комбинировать методы и приемы работы со студентами» [127, с. 150].

В учебнике русского языка для 5-го класса школ с казахским языком обучения содержание организовано в виде тематических разделов: «Климат и природа», «Семья», «Ценности: дружба и любовь», «Кем я хочу стать, когда вырасту», «Жизнь и творчество», «Культура одежды», «Мир фантазии», «Мы выбираем спорт», «Каникулы и отдых».

Учебник для 8-го класса школ с казахским языком обучения включает в себя следующие тематические блоки: «Семья и подросток», «Спорт и отдых», «Мир труда», «Через тернии к звездам», «Мир живой природы», «Вода – источник жизни», «Культура питания», «Сила искусства», «Научные открытия и технологии».

Для более полного понимания особенностей использования учебников русского языка и литературы в школах с казахским языком обучения представляется важным обратиться не только к теоретико-методическому анализу учебных материалов, но и к педагогическому опыту их практического применения в образовательном процессе.

С этой целью было проведено анкетирование учителей русского языка и литературы, работающих в общеобразовательных школах с казахским языком обучения. Привлечение мнения педагогов позволило выявить особенности использования учебников в реальном образовательном процессе, определить их

сильные стороны и возможные методические ограничения, а также установить, насколько данные учебники способствуют развитию образного мышления и интерпретационных навыков учащихся.

Цель анкетирования заключалась в выявлении методических, лингвистических и социокультурных характеристик учебников русского языка и литературы для 5-х и 8-х классов и определении их соответствия современным образовательным требованиям, включая задачи формирования метафорической компетенции учащихся.

Анкета (Приложение Г) была разработана с учетом содержания и структуры учебника и включала несколько тематических блоков: а) методическая организация учебника; б) лингвистическое содержание; в) социокультурный компонент; г) развитие метафорической и креативной компетенции; д) соответствие современным образовательным требованиям; е) использование дополнительных педагогических инструментов в процессе обучения. Опрос проводился в онлайн-формате с использованием сервиса Google Forms.

Анкета включала как закрытые вопросы, предполагающие оценку различных параметров учебника по десятибалльной шкале, так и открытые вопросы, позволяющие учителям высказать собственное мнение о сильных и слабых сторонах учебников, а также обозначить трудности, возникающие у учащихся в процессе работы с текстами и образными средствами языка.

Анализ результатов опроса учителей общеобразовательных школ с казахским языком обучения

В опросе приняли участие 20 учителей русского языка и литературы, работающих в школах с казахским языком обучения. Среди респондентов представлены педагоги из различных регионов Казахстана (г. Алматы, г. Астана, Павлодарская область (г. Аксу, с. Баянауыл), г. Костанай, г. Туркестан).

По типу образовательных учреждений респонденты представляют различные категории школ: общеобразовательные школы, гимназии и лицеи, а также сельские и городские школы (Рисунок 7).

20 ответов

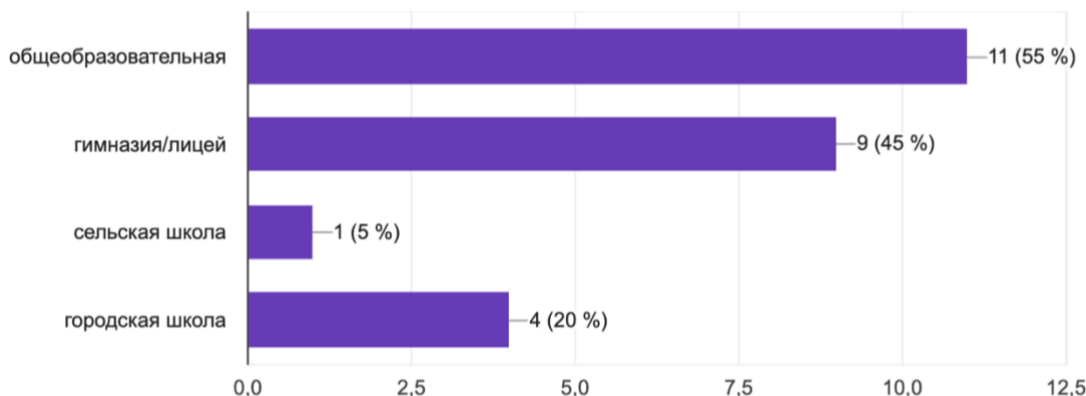


Рисунок 7 – Респонденты по типу образовательных учреждений

Анализ распределения респондентов по педагогическому стажу показывает, что наибольшую долю участников анкетирования составляют учителя с опытом работы более 15 лет (55%); вторую по численности группу составляют учителя со стажем до 5 лет (30%); наименьшая доля респондентов относится к категории учителей со стажем от 5 до 15 лет (15%).

20 ответов

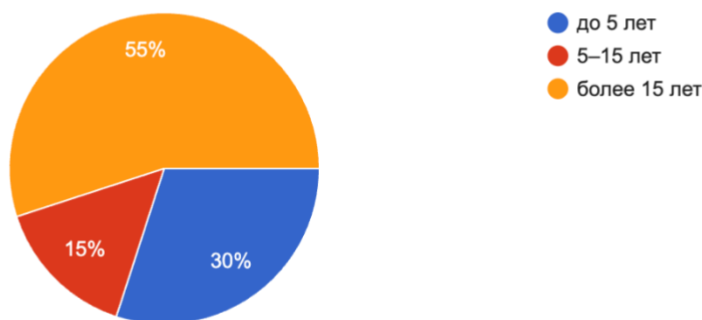


Рисунок 8 – Респонденты по педагогическому стажу

1 блок: Методическая организация учебника.

Учителям было предложено оценить учебник по следующим параметрам: 1) четкость формулировки целей обучения; 2) соответствие учебника образовательному стандарту Республики Казахстан; 3) логичность структуры разделов; 4) системность подачи грамматического материала; 5) достаточность упражнений для закрепления; 6) развитие коммуникативных навыков; 7) наличие заданий различного уровня сложности; 8) возможность индивидуализации обучения; 9) наличие средств контроля и самоконтроля.

Оценивание проводилось по десятибалльной шкале, где 1 балл означал минимальную степень соответствия параметру, а 10 баллов – максимальную.

Результаты анкетирования показывают, что большинство оцениваемых параметров получили средние значения в диапазоне от 6,4 до 7,3 балла, что свидетельствует в целом о положительной оценке методического аппарата учебника учителями.

Наиболее высокий показатель был получен по параметру «соответствие учебника образовательному стандарту Республики Казахстан», среднее значение которого составило 7,25 балла. Это свидетельствует о том, что большинство педагогов считают содержание и структуру учебника соответствующими требованиям действующих образовательных стандартов и учебных программ.

Достаточно высокую оценку также получили параметры «четкость формулировки целей обучения» и «логичность структуры разделов», средний показатель по которым составил 7,05 балла. Распределение ответов показывает, что значительная часть респондентов оценивает данные параметры на уровне 7-8 баллов, что свидетельствует о том, что цели обучения в учебнике формулируются достаточно ясно, а структура разделов воспринимается учителями как последовательная и логически организованная.

Относительно близкие показатели были получены при оценке развития коммуникативных навыков и системности подачи грамматического материала, средние значения которых составили 6,85 балла. Это позволяет сделать вывод о том, что, по мнению учителей, учебник в целом способствует формированию коммуникативных умений учащихся и обеспечивает достаточно системное представление грамматического материала, однако данные аспекты могли бы быть представлены более полно.

Параметр «достаточность упражнений для закрепления» получил среднюю оценку 6,75 балла, что также свидетельствует о достаточно положительном восприятии данного элемента методического аппарата учебника. Большинство респондентов оценивают данный показатель в диапазоне 6-7 баллов, что говорит о наличии в учебнике упражнений, направленных на закрепление изученного материала, хотя часть педагогов считает их количество или разнообразие недостаточным.

Несколько более низкие оценки были получены по параметрам, связанным с дифференциацией обучения. Так, показатель «наличие заданий различного уровня сложности» получил среднюю оценку 6,50 балла, а параметр «возможность индивидуализации обучения» – 6,45 балла. Это может свидетельствовать о том, что, по мнению учителей, учебник не в полной мере учитывает необходимость дифференцированного подхода к обучению учащихся с различным уровнем подготовки.

Показатель «наличие средств контроля и самоконтроля» получил среднюю оценку 6,55 балла. Несмотря на то, что большинство респондентов оценивают данный параметр на уровне 7-8 баллов, часть учителей отмечает недостаточное количество заданий, направленных на самостоятельную проверку знаний учащихся.

Дополнительную информацию о методической организации учебника позволил получить анализ ответов на открытые вопросы анкеты.

1) Анализ ответов на вопрос «Какие методические недостатки Вы видите?» показывает, что мнения респондентов распределились неоднозначно. Часть учителей указала, что существенных методических недостатков не наблюдает. В то же время значительная часть ответов позволяет выделить ряд повторяющихся проблемных аспектов. Прежде всего учителя отмечают «недостаточную представленность дифференцированных заданий», позволяющих учитывать различный уровень подготовки учащихся. В частности, респонденты указывают на «отсутствие или нехватку заданий разного уровня сложности», а также ограниченные возможности для «индивидуализации обучения и организации самооценивания учащихся».

Другой группой замечаний являются вопросы, связанные со структурой и содержанием учебного материала. Некоторые педагоги отмечают «недостаток теоретического материала по грамматике», а также «неравномерность сложности заданий». Отдельные респонденты обращают внимание на «однотипность отдельных упражнений».

Часть замечаний связана с особенностями использования учебника в условиях школ с казахским языком обучения. Так, некоторые учителя отмечают, что «отдельные задания оказываются сложными или недостаточно понятными для учащихся казахских школ». Также указывается на «небольшое количество заданий, направленных на развитие устной речи».

2) Не менее важные результаты были получены при анализе ответов на вопрос «Какие сильные стороны методической организации учебника Вы можете отметить?». Так, большинство респондентов отмечают «системность и логичность построения учебного материала», а также «четкую структуру учебника». Учителя подчеркивают, что материал в учебнике подается «последовательно – от простого к сложному», что способствует постепенному усвоению языковых знаний учащимися.

Еще одной значимой сильной стороной, по мнению педагогов, является «разнообразие заданий и упражнений», направленных на закрепление теоретического материала и развитие речевых навыков. Респонденты отмечают наличие «практико-ориентированных упражнений», что способствует активизации учебной деятельности учащихся. Также отмечается «доступность теоретического материала» и наличие достаточного количества упражнений для его закрепления.

Таким образом, анализ закрытых и открытых ответов показывает, что учителя в целом положительно оценивают методическую организацию учебника, отмечая его системность, коммуникативную направленность и разнообразие заданий. В то же время выявленные замечания свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования учебника, прежде всего в направлении усиления дифференциации заданий, расширения возможностей индивидуализации обучения и увеличения количества заданий, направленных на развитие устной речи учащихся.

2 блок: Лингвистическое содержание

Результаты ответов данного блока показывают, что большинство респондентов оценивают соответствие грамматического материала возрасту учащихся на уровне 5-6 баллов, что свидетельствует о достаточно хорошем подборе языковых тем. Учителя отмечают, что вопросы грамматики и правописания соответствуют уровню подготовки школьников.

Качество текстов для чтения также оценивается в целом положительно. По мнению учителей, тексты позволяют формировать навыки понимания содержания и анализа художественного произведения. Однако при этом отмечается, что тексты не всегда ориентированы на современные коммуникативные ситуации, что может снижать их практическую значимость для учащихся.

Наиболее проблемной областью, по мнению респондентов, является развитие устной речи и аудирования. Несмотря на наличие отдельных заданий, учителя считают, что их количество недостаточно для полноценного формирования коммуникативных навыков.

В открытых ответах некоторые педагоги отмечают необходимость усиления внимания к таким аспектам, как коммуникативная направленность обучения и использование языка в реальных жизненных ситуациях.

3 блок: Социокультурный компонент

Отдельный блок анкеты был посвящен оценке социокультурного содержания учебников. В современных образовательных условиях важным считается формирование у учащихся межкультурной компетенции, что предполагает знакомство с культурными реалиями, нормами речевого поведения и коммуникативными традициями.

Результаты анкетирования показывают, что в учебниках представлены элементы: норм речевого этикета, повседневных коммуникативных ситуаций, современных социокультурных реалий, отдельных аспектов цифровой культуры. Однако большинство учителей оценивают степень представленности этих компонентов как частичную. Это означает, что социокультурный аспект присутствует в учебниках, но не занимает центрального места в структуре учебного материала.

Некоторые респонденты отмечают, что язык учебника не всегда приближен к реальной коммуникации, что может затруднять перенос полученных знаний в практическую речевую деятельность учащихся.

4 блок: Развитие метафорической и креативной компетенции

Ответы учителей на вопросы показывают, что работа с образными средствами языка в учебнике присутствует, однако носит преимущественно эпизодический характер.

Так, отвечая на вопрос о наличии в учебнике заданий на работу с образными средствами (метафора, сравнение, эпитет), 75% опрошенных учителей отметили, что такие задания представлены эпизодически. Лишь 20% респондентов указали на систематический характер работы с образностью, тогда как 5% считают, что подобные задания практически отсутствуют. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что формирование метафорической компетенции в учебнике не является специально организованной и последовательной методической линией, а реализуется фрагментарно, в рамках отдельных заданий.

Более детально представления учителей о развивающем потенциале учебника отражены в оценке конкретных умений, связанных с метафорическим мышлением. Наиболее заметно учебник, по мнению респондентов, способствует развитию способности выражать личное мнение в творческой форме: 7 учителей считают, что учебник развивает данное умение, 11 человек отметили, что делает это частично, и только 1 респондент указал на отсутствие этого эффекта. Аналогичные результаты наблюдаются и в оценке способности понимать переносное значение слов: 7 учителей отметили сформированность данного умения, 11 – частичное его развитие, а 2 указали на его недостаточный уровень.

В то же время более сложные когнитивные операции, связанные с интерпретацией художественных образов и особенно созданием собственных метафор, представлены значительно слабее (см. Рисунок 9).

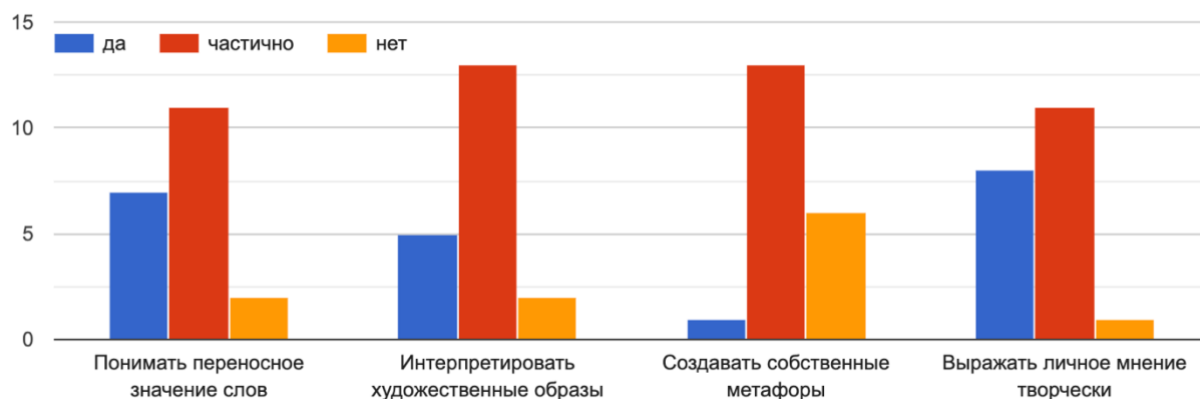


Рисунок 9 – Оценка учебника по критерию «когнитивный потенциал»

Как видим, способность интерпретировать художественные образы, по мнению большинства респондентов (13 человек), формируется лишь частично, тогда как только 5 учителей считают, что учебник в полной мере способствует развитию данного умения. Наиболее проблемной областью оказалось формирование навыка создания собственных метафор: лишь 1 респондент отметил наличие такой работы, 13 указали на частичное развитие данного умения, а 6 учителей считают, что учебник не способствует формированию этой способности.

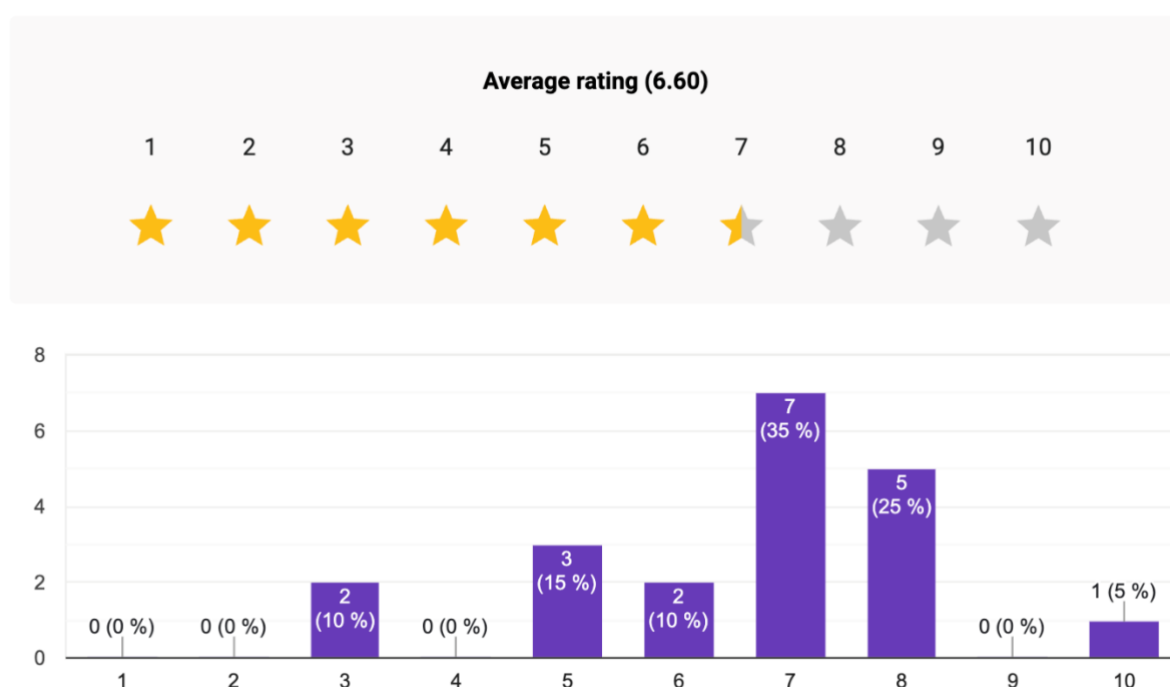


Рисунок 10 – Оценка учебника с точки зрения развития способности интерпретировать метафоры

Оценка учителями общего влияния учебника на развитие креативного мышления также подтверждает данную тенденцию. Средний показатель составил 6,6 балла из 10, что свидетельствует об умеренной эффективности

учебника в формировании креативных способностей учащихся. Распределение ответов показывает, что большинство оценок сосредоточено в диапазоне 6-8 баллов. Это указывает на признание определенного развивающего потенциала учебника, однако одновременно демонстрирует наличие значительного резерва для его усиления.

В целом результаты анализа позволяют сделать вывод, что учебник содержит отдельные задания, способствующие развитию метафорической и креативной компетенции учащихся, однако их использование не носит системного характера. Для более эффективного формирования метафорического мышления необходимо усилить представленность заданий, направленных на интерпретацию художественных образов и создание собственных метафор, а также выстроить последовательную линию работы с образными средствами языка в структуре учебного курса.

Результаты анкетирования показывают, что значительная часть учителей использует дополнительные методические приемы, направленные на развитие образного и креативного мышления учащихся, дополняя ими задания, представленные в учебнике.

Наиболее распространенными оказались визуальные методы обучения (работа с картинками, иллюстрациями, визуальными образами): их используют 75% респондентов (15 человек). Высокая частотность применения таких методов свидетельствует о стремлении учителей активизировать образное мышление учащихся через наглядность, что облегчает понимание переносных значений художественных образов.

Достаточно широко применяются и творческие письменные задания (эссе, мини-сочинения, творческие тексты), их отметили 55% учителей (11 человек). Эти виды работ направлены на развитие самостоятельного речевого творчества учащихся и позволяют стимулировать использование образных средств языка в собственной речи.

Половина респондентов (50% или 10 человек) указали на работу с пословицами и фразеологизмами, а также межпредметными заданиями, связанными с литературой, историей или культурой. Подобные формы работы способствуют развитию интерпретационных навыков, формированию ассоциативного мышления, более глубокому пониманию культурного контекста языковых образов.

Ряд учителей также применяет работу с художественными текстами (35%) и анализ метафор и образных выражений (25%), а также обсуждение скрытого смысла текста (25%) и интерпретацию литературных образов (20%). Эти методы направлены прежде всего на развитие аналитических навыков и формирование способности распознавать и осмысливать образность художественного текста.

Наименее распространенной формой работы осталось создание учащимися собственных метафор – данный метод используют лишь 10% респондентов (2 человека). Это подтверждается результатами следующего этапа исследования, показавшими, что продуктивный уровень работы с метафорой (самостоятельное создание образных выражений) представлен значительно слабее, чем

рецептивный уровень, связанный с распознаванием и интерпретацией образности.

Таким образом, анализ ответов показывает, что учителя активно компенсируют ограниченность учебника в области развития метафорической компетенции, привлекая разнообразные дополнительные методы. При этом наиболее востребованными оказываются визуальные и творческих формы работы, тогда как задания, направленный на самостоятельное создание метафор, используются сравнительно реже. Это свидетельствует о необходимости более системного включения упражнений, ориентированных на развитие продуктивного образного мышления, непосредственно в структуру учебных материалов.

В финале опроса респондентам было предложено ответить на вопрос «Какие трудности возникают у учащихся при работе с образностью (метафорой?)» (распределение ответов отражено на Рисунке 11).

20 ответов

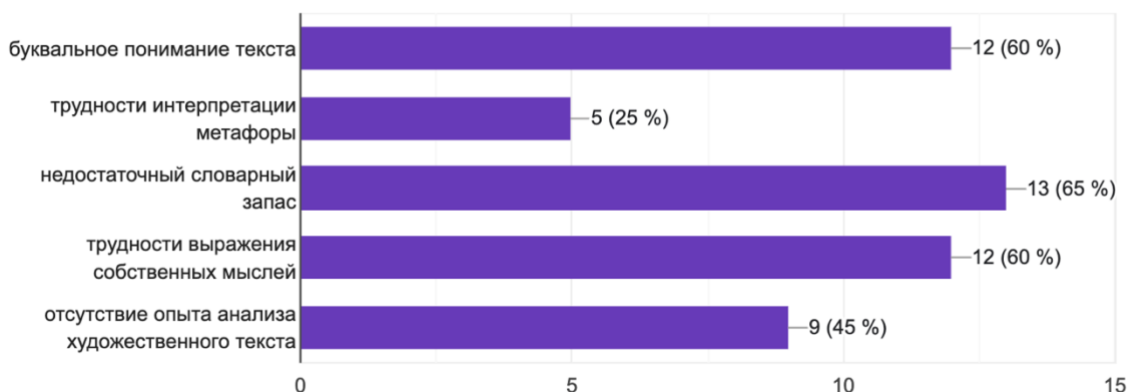


Рисунок 11 – трудности при работе с образностью (метафорой)

Как видим, большинство опрошенных назвали проблемой недостаточный словарный запас учащихся (65%). Ограниченность лексического фонда затрудняет понимание переносных значений слов и интерпретацию художественных образов.

Существенные трудности также связаны с буквальным пониманием текста – этот вариант отметили 60% учителей (12 человек). Учащиеся часто воспринимают высказывание в его прямом значении и испытывают сложности при выявлении скрытого, переносного смысла.

Аналогичное количество респондентов (60%) указало на трудности выражения собственных мыслей, что свидетельствует о недостаточной сформированности навыков самостоятельного речевого творчества и использования образных средств в собственной речи.

Почти половина опрошенных (45%) отметила отсутствие опыта анализа художественного текста, что также осложняет понимание метафорических и символических элементов. В меньшей степени выделяется проблема непосредственной интерпретации метафоры – ее указали 25% учителей, однако

данный показатель, вероятно, связан с перечисленными выше факторами: недостаточным словарным запасом, буквальным восприятием текста и ограниченным опытом аналитической работы.

Выводы по результатам анкетирования учителей:

1. Методическая организация учебника в целом оценивается положительно, однако ее эффективность носит умеренный характер. Большинство параметров получило средние оценки в диапазоне 6-7 баллов, что свидетельствует о том, что учебник в целом соответствует образовательным стандартам, обладает логичной структурой и обеспечивает базовую организацию учебного процесса. В то же время отсутствие высоких оценок (8-10 баллов) указывает на наличие методических резервов для его совершенствования.

2. Наиболее заметными проблемами являются недостаточная дифференциация заданий и ограниченные возможности индивидуализации обучения. Учителя отмечают нехватку упражнений разного уровня сложности, что затрудняет работу с учащимися с различной степенью языковой подготовки.

3. Коммуникативная направленность учебника реализована не в полной мере. Несмотря на наличие отдельных заданий, учителя указывают на недостаточное количество упражнений, направленных на развитие устной речи, аудирования и использования языка в реальных коммуникативных ситуациях.

4. Работа с образными средствами языка и развитие метафорической компетенции представлены фрагментарно. Большинство респондентов отмечает эпизодический характер заданий, связанных с метафорами, сравнениями и другими средствами художественной выразительности. При этом учебник в большей степени ориентирован на рецептивный уровень (распознавание образности), тогда как продуктивные умения – интерпретация художественных образов и создание собственных метафор – развиваются значительно слабее.

5. Учащиеся испытывают устойчивые трудности при работе с образным языком. Основными проблемами являются недостаточный словарный запас, буквальное понимание текста, трудности выражения собственных мыслей и недостаточный опыт анализа художественных текстов. В результате учителя вынуждены активно использовать дополнительные материалы и методические приемы (визуальные средства, художественные тексты, интернет-ресурсы, авторские задания), чтобы компенсировать недостаточную представленность подобных заданий в учебнике.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют выявить как сильные стороны учебника, так и ряд проблемных аспектов, связанных прежде всего с развитием коммуникативных и креативных языковых умений учащихся.

Следующим этапом исследования стал непосредственный анализ содержания учебников на предмет того, каким образом в его структуре представлены задания, способствующие развитию речевых, интерпретационных и метафорических навыков учащихся.

Анализ содержания учебников [2], [3], [4], [5]

1. Введение понятий образных средств языка

Следует отметить, что введение терминов, обозначающих образные средства языка, в учебнике для 5-го класса носит преимущественно *индуктивный характер*. Сначала учащиеся знакомятся с примерами образных выражений в тексте, затем выполняют задания на их интерпретацию, и лишь после этого формулируется соответствующее понятие.

Так, в первом разделе «Климат и природа» при изучении стихотворения Н.А. Некрасова «Славная осень!...» дается послетекстовое задание [2, с. 9-10], в котором учащимся предлагается выбрать близкие по значению слова к словам «ядренный» (воздух), (воздух) «бодрит», (на речке) «студеной», поблекнуть (не успели).

Данное упражнение ориентировано на развитие навыков понимания лексического значения слов в контексте художественного текста. Учащиеся должны соотнести образные характеристики с более нейтральными по значению словами, например:

ядренный – свежий (при этом неправильным выбором будут слова прозрачный и влажный); бодрит – оживляет (но: не теплеет, восстанавливает); студеной – холодной (но: не мелкой и глубокой); поблекнуть – завянуть (но: не пожелтеть).

Подобная работа способствует расширению словарного запаса учащихся и формированию умения интерпретировать образные характеристики природных явлений, используемые в поэтическом тексте.

После выполнения задания учащимся предлагается теоретической обобщение изученного материала. Впервые в учебнике вводятся определения основных художественно-изобразительных средств: эпитета, сравнения и олицетворения (Рисунок 12).



Чтобы выразить состояние своей души, поэты и писатели используют различные художественно-изобразительные средства: сравнение, эпитет, олицетворение.

Сравнение – сопоставление одного предмета или явления с другими. В сравнительных оборотах часто употребляются слова *как, будто, словно* и др.

Эпитет – образные прилагательные, которые характеризуют какое-то свойство предмета или явления.

Олицетворение – изображение предметов и явлений в виде живых существ.

Рисунок 12 – Определения основных художественно-изобразительных средств в учебнике [2, с. 10]

В свою очередь, понятие *метафоры* в учебнике вводится поэтапно, оно опирается на предварительное формирование представлений учащихся о прямом и переносном значении слова (Рисунок 13). Примечательно, что в учебнике предусмотрен справочно-теоретический раздел, в котором дано более подробное

объяснение понятий прямого и переносного значений – Раздел «Ваш помощник» [2, с. 146].



Рисунок 13 – Понятие метафоры в учебнике [2, с. 43]

Так, на первом этапе учащимся предлагается осмыслить различие между прямым и переносным значением слова. В качестве примера приводится слово *золотой*, которое в сочетании *золотые часы* обозначает материал, а в сочетании *золотые листья* – нет. Через сопоставление значений учащиеся приходят к пониманию того, что слово может использоваться не только в прямом, но и в переносном смысле. Далее это положение закрепляется на упражнениях, в которых необходимо определить, какие словосочетания употреблены в прямом значении, а какие в переносном, а также составить собственные предложения с переносным значением слов (например: *хмурый человек* – *хмурая погода*, *холодный воздух* – *холодный взгляд*). Таким образом, формируется представление о семантическом переносе, лежащем в основе метафоры.

На втором этапе вводится собственно теоретическое определение метафоры. В учебнике она определяется как переносное значение слова, основанное на скрытом сравнении одного предмета или явления с другим по сходству. В качестве примеров приводятся словосочетания *железные гвозди* и *железное здоровье*, что позволяет учащимся увидеть механизм переноса значения по признаку прочности. При этом проводится связь метафоры с другим образным средством – *олицетворением*, которое объясняется как разновидность метафоры, основанная на приписывании действия человека неодушевленным предметам (например: *ветер уснул*).

Третий этап работы связан с анализом художественных текстов. Учащимся предлагается определить, какие действия человека приписываются неодушевленным явлениям природы в стихотворных строках (*небо дышало*, *весна стучится*, *осень ползет*), и назвать художественный прием. Такие задания,

на наш взгляд, эффективны для развития навыков распознавания образных средств и понимания их выразительной функции в тексте.

Анализ материала учебника 8-го класса показывает, что введение понятий, связанных с художественно-изобразительными средствами, организовано иначе, чем в 5-м классе. Термины вводятся в рамках литературоведческого анализа произведения, а не как самостоятельная линия изучения языка.

Например, понятие *сравнения* рассматриваются при анализе произведения С. Муканова «Балуан-Шолак» (Урок 21). Урок организован с учетом выбранной авторами стратегии чтения с остановками, целью которого является «формирование у учащихся навыков вдумчивого чтения» [128, с. 52.] Как известно, данная стратегия основана на поэтапной работе с текстом: учащиеся читают произведение по частям, анализируют каждый смысловой фрагмент и на основе полученной информации выдвигают гипотезы о дальнейшем развитии текста.

В рамках первой остановки (отрывок главы «Схватка с Кароном») учащимся предлагается ряд заданий, направленных на выявление художественно-изобразительных средств, одним из которых было *сравнение* (напомним, что с этим понятием учащиеся уже знакомы из курса 5-го класса):

«Найдите сравнение в описании начала схватки. Подумайте над его смыслом. Как звучит это сравнение на казахском языке? Для чего автор использовал именно этот литературный прием?» [4, с. 94].

Условие задания предполагает осмысление того, какие качества или характеристики одного явления передаются через сопоставление с другим. В данном случае сравнение используется для усиления выразительности описания начала схватки, позволяя более наглядно представить динамику, напряжение и эмоциональную атмосферу происходящего.

Кроме того, вопрос о цели использования сравнения побуждает учащихся к элементам литературоведческого анализа, так как они должны определить художественную функцию данного приема в тексте: создание образности, усиление эмоционального воздействия, характеристика ситуации или героя.

Как можем заключить, задание ориентировано преимущественно на аналитический уровень работы с художественным текстом: учащиеся выявляют сравнение, объясняют его значение и определяют художественную функцию. Вместе с тем задание не предполагает продуктивной деятельности, связанной с созданием собственных сравнений.

Работа с другими терминами, такими как *метафора* и *олицетворение*, тоже носит преимущественно аналитический характер, то есть учащимся предлагается находить их в тексте и объяснить значение.

Так, во второй части учебника при изучении рассказа Б.П. Екимова «Музыка старого дома» (Уроки 78-79) учащимся предлагается вопрос: «Как вы считаете, почему ночь автор называет “порой одиночества”?».

Учащиеся должны: объяснить переносное значение, интерпретировать авторский образ, раскрыть эмоционально-смысловую функцию выражения. Своего рода подсказкой является теоретическое определение, которое

расположено в учебнике справа на полях: «Метафора – переносное значение слова, когда одно явление или предмет уподобляется другому на основании их сходства или контраста».

На наш взгляд, работа с образными средствами (а именно с метафорой) осуществляется косвенно, через обсуждение образного выражения («пора одиночества»), что свидетельствует о недостаточной разработанности системы упражнений, направленных на формирование навыков анализа и использования метафорических средств языка.

Рассмотрим еще одно задание, которое предлагается на этом уроке. Оно направлено на систематизацию знаний о художественно-изобразительных средствах и развитие навыков их распознавания в тексте (см. Рисунок 14).

4 Заполните таблицу «Описание природы».

Художественно-изобразительные средства	Пример из текста рассказа
Эпитет	
Сравнение	
Метафора	
Олицетворение	

Рисунок 14 – Задание из учебника [5, с. 137]

Как видим, учащиеся должны соотнести названия художественных средств (эпитет, сравнение, метафора, олицетворение) с конкретными примерами из текста рассказа. Такая форма работы ориентирует учащихся на поиск языковых средств образности в художественном тексте и их классификацию.

Важной особенностью задания является то, что в него включены разные типы образных средств, и это позволяет учащимся увидеть разнообразие способов создания художественной выразительности и понять, как они функционируют в описании природы.

Вместе с тем, на наш взгляд, оно ориентировано преимущественно на рецептивный уровень работы с образностью, т.е. выявляются уже существующие в тексте художественные средства, учащиеся не создают собственных образных выражений. В задании отсутствуют упражнения, направленные на продуктивное использование тропов в собственной речи.

Анализ представленных заданий показывает, что работа с образными средствами языка в учебнике организована преимущественно в русле традиционного подхода, сложившегося в методике преподавания литературы во второй половине XX века. В этот период метафора рассматривалась исследователями как одно из важнейших средств создания художественного

образа, тесно связанное с идейно-эстетическим содержанием произведения [129]. Примеры заданий из учебника показывают, что работа с образными средствами строится главным образом через анализ художественного текста, а внимание учащихся направляется на осмысление функции образных средств в структуре произведения.

2. Содержание заданий по развитию образного (метафорического) мышления

Анализ содержания учебника для 5-го класса показывает, что работа с метафорой осуществляется через систему разнотипных упражнений, которые постепенно усложняются и предполагают переход от распознавания переносного значения к его интерпретации в художественном тексте. Мы выделили несколько типов заданий:

а) задание, направленное на поиск тропа. Например, при анализе стихотворения В. Берестова закрепляется понятие олицетворения (Урок 14):

«Прочитайте стихотворение. Найдите олицетворение.

«Бураны, вьюги и метели –
Как много с ними канители,
Как много шума, толкотни,
Как надоели мне они!» –

Так проворчал мороз угрюмый,
И речку лед сковал без шума,
Деревья скрыла седина,
И наступила тишина» [2, с. 52].

б) задания, направленные на формирование у учащихся представлений о механизме метафорического переноса через анализ словосочетаний с переносным значением. Например:

«Сравните данные словосочетания. В каких из них качества, свойства, действия неодушевленных предметов перенесены на одушевленные и, наоборот, одушевленных на неодушевленные? Обоснуйте свой ответ.

Железные нервы, золотые руки, пустая голова, ласковые лучи, рев водопада, говор волн» [2, с. 44].

в) задания, направленные на понимание метафорического переноса по сходству формы и пространственного расположения. Например:

«Спишите, обозначая существительные, употребленные в переносном значении. Укажите прямое значение слов. Докажите, что перенос значений основан на сходстве по форме и расположению в пространстве.

Шляпка гриба, ножка гриба, хвостик моркови, носик чайника, ручка двери, спинка стула, голова поезда, хвост самолета» [2, с. 44].

г) задания, направленные на формирование механизма метафоризации – представления о том, по какому признаку происходит перенос: по цвету или по функции. Например:

«Прочитайте. Выпишите примеры переноса значения: 1) по цвету, 2) по назначению.

Крыло самолета, золотая осень, розовые мечты, серебряная роса, дворник машины, седой туман» [2, с. 45].

д) задания, направленные на формирование навыков интерпретации текста и понимания образных выражений. Например, анализ рассказа М.М. Пришвина «Лада»:

«Прочитайте рассказ. Выберите для его концовки одну из пословиц: «Язык острее меча»; «Ласковым словом многого добьешься»; «Не спеши языком, спеши делом». Объясните значение выделенного словосочетания.

Лада заболела. Чашка с молоком стояла возле ее носа. Она отвернулась. Позвали хозяина. Он погладил ее. От ласки жизнь заиграла в глазах собаки. Хозяин подвинул ближе блюдце с молоком. Ласково попросил выпить. Собака протянула нос к молоку и залакала. Значит, через ласку ей силы прибавилось. Эти несколько глотков молока спасли ей жизнь» [2, с. 44].

е) задания, которые имеют поликомпетентностную направленность, поскольку предполагают развитие ряда умений: понимание художественного текста, интерпретацию образных средств, осмысление переносных значений, что в совокупности способствует формированию метафорической компетенции учащихся. Например, анализ стихотворения И.А. Бунина «Буря бушевала» (Урок 4):

«Прочитайте стихотворение. Как бы вы сформулировали его основную мысль? Почему поэт называет сад «пустынным»? Почему поля сравниваются с широкой белой скатертью? Какой заголовок подходит к этому стихотворению?

Ночью буря бушевала,
А с рассветом на село,
На пруды, на сад пустынный
Первым снегом понесло.

И сегодня над широкой
Белой скатертью полей
Мы простились с запоздалой
Вереницею гусей» [2, с. 18-19].

Анализ содержания учебника для 8-го класса показывает, что упражнения, направленные на развитие понимания образных средств языка (в частности, метафоры) присутствуют, однако они чаще интегрированы в задания по художественному анализу текста.

Вместе с тем можно выделить несколько типов заданий:

а) задания, направленные на понимание и интерпретацию слов / выражений, употребленных в переносном значении.

Например, при анализе очерка Л. Даскаловой «Климат в семье» (Урок 1) учащимся предлагаются для учащихся группы 1: «Определите, в каком значении употреблены слова *лаборатория, школа, климат*»; для группы 2: «Определите, в каком значении употреблены слова *свежий, веселый, атмосфера*» [4, с. 8].

Отметим, что это самый распространенный тип заданий в учебнике (особенно во второй части):

Урок 50-51, стр. 27, задание 5 (О. Сулейменов «Волчата»). Формулировка: «Какие художественно-изобразительные средства использовал автор в стихотворении «Волчата»? Выпишите их из текста».

Урок 62, стр. 70, задание 2 (П.Н. Васильев «Иртыш»). Формулировка: «Какие художественные средства использовал автор в стихотворении? Заполните таблицу» (в таблице графы: Метафора, Олицетворение, Эпитет, Сравнение).

Урок 78-79, стр. 137, задание 4 (Б.П. Екимов «Музыка старого дома»). Формулировка: «Заполните таблицу «Описание природы» (в таблице графы: Эпитет, Сравнение, Метафора, Олицетворение; примеры из текста).

Урок 80-81, стр. 142, задание 6 (И. Жансугуров «Кюйши»). Формулировка: «Заполните таблицу» (в таблице графы: Художественно-изобразительные средства и Пример из текста поэмы).

б) задания, направленные на формирование навыков интерпретации текста и понимания образных выражений. Например, при анализе произведения О. Сулейменова «Волчата» (Урок 50-51) предлагается задание:

«Как вы понимаете выражение *вливалась жажда мести?*» [5, с. 26].

Подобное задание встречается и в Уроке 52-53, задание 6, (Ч. Айтматов. «Плаха»): «Как вы понимаете сравнение: *на плотном крупе, как рябь на воде ночью, переливались мускулы?*».

в) задания, направленные на развитие ассоциативного восприятия слова. Авторы учебников используют прием «ассоциативный куст», когда учащимся предлагается рассмотреть абстрактное понятие через различные образные модели. Например:

«У каждого человека свои представления о семье. Какие ассоциации, связанные с этим словом, возникают у вас?

1. Если семья – это дом, то какой?
2. Если семья – это цвет, то какой?
3. Если семья – это музыка, то какая?
4. Если семья – это геометрическая фигура, то какая?
5. Если семья – это настроение, то какое?» [4, с. 8].

На наш взгляд, подобные задания очень продуктивны для среднего подросткового возраста, поскольку способствует развитию воображения и

креативного мышления. Формулировка вопросов предполагает свободный выбор характеристик и не ограничивает учащихся одним правильным ответом. Это стимулирует индивидуальные ассоциации, формирует способность к образному моделированию понятий и способствует развитию творческой речевой активности. Для первого этапа эксперимента мы будем исходить из того, что работа с ассоциациями уже знакома учащимся 8-го класса и предлагаемое в качестве слова-стимула семья актуализирует их ассоциативные представления.

г) задания, которые имеют поликомпетентностную направленность (понимание текста, интерпретация образных средств, осмысление переносных значений). Например, при анализе произведения П. Васильева «Иртыш» (Урок 62): «Используя аналитическую стратегию чтения, ответьте на вопросы. ... (4) Как поэт одухотворяет и олицетворяет природные явления?» [5, с. 70].

Само понятие «аналитическая стратегия чтения» подразумевает комплексный подход. Четвертый вопрос напрямую связывает понимание литературного приема (олицетворение) с мировоззренческой позицией автора (одухотворение природы).

Подобные задания во второй части учебника встречаются при анализе крупных произведений (таких как «Старый повар» К.Паустовского, Урок 76-77, стр. 124-129; «Плаха» Ч. Айтматова, Урок 52-53, стр. 35).

Выводы по результатам анализа материала учебников:

1. Учебники для 5-х и 8-х классов демонстрируют преемственность в работе над образными средствами языка. В 5-м классе закладывается фундаментальное понимание механизмов метафоризации (прямое / переносное значение, признаки переноса). В 8-м классе эти знания углубляются и переносятся в плоскость сложного литературоведческого анализа, где тропы рассматриваются как ключ к пониманию идеи и авторской позиции.

2. В обоих учебниках, особенно в 8-м классе, преобладает аналитический подход. Основное внимание уделяется распознаванию, классификации и интерпретации готовых образных средств в художественном тексте. Это формирует вдумчивого читателя, способного понимать глубинные смыслы произведения.

3. При всей полноте аналитической работы, в учебниках недостаточно заданий, направленных на продуктивное использование тропов в собственной речи учащихся. Задания на создание собственных метафор, сравнений, развернутых образных описаний встречаются редко и носят эпизодический характер (например, синквейны, ассоциативный куст). Это создает риск того, что знания об образных средствах останутся пассивным багажом и не будут в полной мере способствовать развитию творческой речевой активности.

Таким образом, проанализированные учебники создают прочную основу для формирования метафорической компетенции на рецептивно-аналитическом уровне, но оставляют пространство для педагогического творчества учителя в

части разработки заданий, стимулирующих активное использование образных средств в устной и письменной речи самих школьников.

Выводы по второму разделу:

Проведенный анализ социолингвистических, психолингвистических и методических аспектов обучения метафоре в условиях билингвального образования позволяет сделать ряд обобщающих выводов.

1. Анализ теоретических подходов к билингвизму показал, что двуязычие представляет собой сложное когнитивное и социокультурное явление, связанное с взаимодействием нескольких языковых систем в сознании человека. В условиях казахстанского образовательного пространства формируется специфическая модель казахско-русского билингвизма, при которой русский язык функционирует как язык межкультурной коммуникации и образовательного взаимодействия. Такая языковая ситуация предполагает постоянное сопоставление различных языковых и культурных моделей, что влияет на процессы понимания и создания образных средств языка. В результате метафора в билингвальном сознании приобретает межкультурный характер, поскольку ее интерпретация связана с соотнесением различных концептуальных систем и культурных ассоциаций.

2. Анализ психолингвистических исследований показал, что развитие способности к метафоризации носит поэтапный характер и связано с возрастными изменениями речемыслительной деятельности. В младшем подростковом возрасте (10-11 лет) происходит переход от наглядно-образного к понятийному мышлению и формируется способность осознавать переносное значение слова. В среднем подростковом возрасте (13-14 лет) усиливается роль абстрактного и категориального мышления, развивается способность к интерпретации художественных образов и осознанному использованию метафоры как средства выражения личностных смыслов. Это делает 5-е и 8-е классы методически значимыми этапами для исследования динамики формирования метафорической компетенции. При этом билингвальная среда усложняет процессы осмысления образных выражений, поскольку учащиеся вынуждены соотносить различные языковые и культурные модели, что требует специальной педагогической поддержки.

3. Анализ действующих учебников «Русский язык и литература» для 5-х и 8-х классов показал наличие дидактических предпосылок формирования метафорической компетенции, однако их реализация носит фрагментарный характер. Наше утверждение основано на том, что большинство заданий ориентировано на рецептивный уровень работы с образными средствами (распознавание и объяснение), тогда как упражнения, направленные на продуктивное использование метафоры в собственной речи, представлены значительно слабее (как в учебниках для 5-го, так и в учебниках для 8-го класса).

4. Результаты анкетирования учителей подтверждают вывод о фрагментарном характере работы с образными средствами языка в учебниках. По мнению большинства респондентов, задания, связанные с метафорой и другими

средствами художественной выразительности, присутствуют в учебнике, однако не образуют системной методической линии. В связи с этим педагоги часто используют дополнительные методические приемы (визуальные материалы, творческие задания, анализ художественных текстов), чтобы компенсировать ограниченность учебных материалов.

Полученные результаты позволяют обосновать необходимость разработки экспериментальной методики обучения метафоре, ориентированной на системное развитие интерпретационных и продуктивных навыков учащихся.

3 РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ: ДИАГНОСТИКА, МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

В третьем разделе решаются две основные задачи эмпирического этапа исследования:

- а) проводится диагностика уровня сформированности метафорической компетентности учащихся 5-х и 8-х классов;
- б) разрабатывается и апробируется система упражнений и заданий по русскому языку, направленных на развитие метафорической компетентности учащихся в условиях билингвального обучения.

В первом подразделе (3.1) описываются организация и методика проведения констатирующего эксперимента, состав экспериментальной выборки, а также диагностические задания, которые направлены на выявление уровня сформированности метафорической компетентности у учащихся-билингвов. Констатирующий эксперимент был построен с опорой на концепцию ассоциативно-вербальной сети (АВС), разработанную Ю.Н. Карауловым [130]; а также на уровневый подход анализа общезыковой образной системы, предложенный Е.А. Юриной [131].

Во втором подразделе (3.2) представлена система упражнений и заданий, направленных на развитие метафорической компетентности учащихся 5-х и 8-х классов. При разработке учитывались результаты констатирующего эксперимента, позволившие выявить наиболее типичные трудности в понимании и интерпретации метафорических выражений. В связи с этим предложенные упражнения выстроены в определенной методической последовательности.

В третьем подразделе (3.3) описывается организация обучающего эксперимента, рассматривается динамика изменений уровня метафорической компетентности учащихся после внедрения системы упражнений, сопоставляются результаты констатирующего и обучающего этапов исследования, а также определяется эффективность предложенной методической системы.

Представленные результаты позволяют оценить потенциал разработанной системы упражнений для развития метафорической компетентности учащихся-билингвов и определить основные направления дальнейшего совершенствования методики обучения русскому языку в условиях билингвального образования.

3.1 Констатирующий эксперимент по выявлению уровня метафорической компетентности учащихся

В 2024-2025 уч.г. на базе 5-х и 8-х классов Специализированной гимназии для одаренных детей имени К.И. Сатпаева города Аксу (Павлодарская область) был организован и проведен констатирующий эксперимент (КЭ).

В соответствии с методикой организации педагогического эксперимента [132] была разработана программа исследования, основанная на следующих принципах:

а) принцип научности, который предполагал опору на современные достижения когнитивной лингвистики и методики преподавания русского языка (а также научных представлений о природе метафоры, особенностях ассоциативных связей и развитии языкового сознания учащихся);

б) принцип доступности (посильности), в соответствии с которыми составлялись экспериментальные задания и языковые конструкции, учитывающие возрастные и когнитивные особенности учащихся;

в) принцип индивидуального подхода, предполагающий учет различий уровней речевого развития и языкового опыта школьников.

Цель эксперимента – выявление уровня метафорической компетенции учащихся-билингвов 5-х и 8-х классов.

Выбор данных возрастных групп, как отмечалось во втором разделе, обусловлен различиями в уровне их речевого и когнитивного развития: пятиклассники находятся в начале обучения на уровне основного среднего образования, тогда как учащиеся 8-го класса приближаются к завершению среднего подросткового периода. Именно этот возраст характеризуется высокой речевой активностью, которая достигает своего пика перед возможным снижением в 9-м классе.

В экспериментальном исследовании приняли участие 105 школьников, из которых 52 обучались в 5-х классах (5 «а» – 24 человека; 5 «э» – 28 человек) и 53 – в 8-х классах (8 «а» – 27 человек; 8 «э» – 26 человек). Особенностью исследуемой аудитории является билингвальный характер языковой среды, в которой формируется речевая компетенция учащихся.

При проведении констатирующего эксперимента мы исходили из предположения, что учащиеся 5-го класса уже обладают сформированным первичным представлением о метафоре и способны распознавать переносное значение слова (выражения), тогда как учащиеся 8-го класса демонстрируют более высокий уровень метафорической компетентности, проявляющийся в осознанном и рациональном понимании метафоры и способности объяснять значение.

В ходе констатирующего эксперимента решался комплекс исследовательских задач, направленных на диагностику уровня метафорической компетенции учащихся.

Во-первых, предполагалось выявить уровень понимания основных терминов, связанных с метафорой (в силу широкого представления о метафоре в науке мы отнесли к категории метафорических единиц олицетворение).

Во-вторых, ставилась задача определить уровень сформированности таких умений, как обнаружение метафорических выражений в тексте, понимание их контекстуальных значений.

В-третьих, выявлялись наиболее частотные типы метафорических единиц, встречающихся в речи учащихся 5-х и 8-х классов, а также анализ их роли в организации высказывания.

В-четвертых, на основе анализа полученных результатов определялись типология заданий и характер учебного материала для развития метафорической компетенции учащихся каждой возрастной группы.

На первом этапе исследования был проведен свободный ассоциативный эксперимент, целью которого являлось выявление особенностей ассоциативных связей в языковом сознании учащихся и определение их потенциала к образной интерпретации слов. По мнению Г.Т. Мухамеджановой, свободный ассоциативный эксперимент – это эксперимент, при котором испытуемому предъявляется слово-стимул, и ему предлагается ответить первым пришедшим на ум словом-реакцией, при этом не ограничиваются формальные и семантические характеристики реакции» (оригинал: «еркін ассоциативті эксперимент, онда стимул-сөз берілген кезде реакция-сөздің формалды, семантикалық ерекшеліктерін шектемей, еске бірінші түсітен реакция-сөзбен жауап беру ұсынылады») [133].

Важным этапом подготовки констатирующего эксперимента стал отбор материала для участников эксперимента. При его формировании учитывались как возрастные особенности учащихся, так и содержание школьной программы. Слова-стимулы подбирались из тематических разделов, которые были ранее изучены учащимися на уроках русского языка и литературы. Это позволило исключить влияние незнакомой лексики и сосредоточить внимание учащихся на формировании ассоциативных связей и образных представлений. К началу проведения КЭ учащимися 5-х классов уже были изучены следующие темы: «Климат и природа», «Семья», «Ценности, дружба и любовь», «Кем я хочу стать, когда вырасту»; а учащиеся 8-х классов познакомились с лексикой из разделов «Семья и подросток», «Мир труда», «Спорт и отдых», «Через тернии к звездам» (раздел о космосе).

Ряд слов-стимулов включал слова, которые обладают значительным потенциалом для возникновения как прямых, так и образных ассоциаций, и в то же время хорошо знакомые учащимся по их личному и учебному опыту. Это позволяло предполагать наличие устойчивых семантических связей в структуре их индивидуального лексикона.

При отборе материала учитывались психолингвистические закономерности организации ассоциативных связей, согласно которым определенные классы слов с высокой вероятностью вызывают реакции определенного типа (например, противопоставления: *радость* – *грусть*); кроме того, реакции могут определяться высокой частотностью совместной встречаемости слов в языке (*дом-родина*) и т.д.

Учащимся предлагалось выполнить задание свободного ассоциативного эксперимента:

«Запишите рядом с каждым слово те слова и выражения, которые первыми вам вспомнились, если у вас возникает похожая ассоциация на казахском языке, можно записать ее в скобках (последний пункт инструкции был введен с учетом билингвального характера языковой среды. Предполагалось, что возможность фиксации ассоциаций на двух языках позволит выявить особенности

взаимодействия двух языковых систем в сознании учащихся): **солнце, ветер, дождь, снег, степь, дорога; луна, звезда, небо, вселенная; мать, отец, семья, дом, родина; друг, сердце, любовь, радость, грусть; помощь, труд, профессия, победа**».

Время выполнения задания составляло 10-12 минут. Учащиеся могли записывать неограниченное количество реакций на каждое слово-стимул.

Теоретическую основу исследования в рамках КЭ составляют уровни анализа образных единиц, выделенные Е.А. Юриной [131, с. 11], и концепция ассоциативно-вербальной сети (АВС) языковой личности Ю.Н. Караулова [130, с. 268]. Первый подход позволяет рассматривать метафору как многоуровневое языковое явление, второй – дает возможность описать степень владения метафорическими средствами в структуре языковой личности учащихся.

Уровни анализа образных единиц с метафорической семантикой, по мнению Е.А. Юриной, представлены следующим образом:

1) *концептуальный (когнитивный)* уровень предполагает «анализ базовых и частных метафорических моделей в национальном языке» [131, с. 11];

2) *языковой (семантический)* уровень направлен на «анализ образных лексико-фразеологических средств языка» [131, с. 11];

3) *речевой (дискурсивный)* уровень ориентирован на «анализ текста, использующий метафорические образы для решения коммуникативных задач в определенных условиях общения» [131, с. 11].

По утверждению Ю.Н. Караулова, качество синтагматических и парадигматических связей «определяет глубинный когнитивный уровень» [130, с. 113], а «совместная встречаемость (синтагматика) характеризует когнитивную сферу языковой личности; парадигматика – ее индивидуально-образное мышление» [134, с. 64].

На наш взгляд, такой подход позволяет рассматривать ассоциативные реакции учащихся как отражение структуры их языкового сознания и выявить особенности формирования метафорического мышления в условиях билингвального обучения.

Как показал *количественный анализ* результатов, в среднем учащиеся 5-х классов давали 1-2 реакции на стимул, учащиеся 8-х классов – 2-3 реакции, что свидетельствует о более развитой структуре индивидуального лексикона у восьмиклассников. Всего было получено около 2000 ассоциативных реакций (в 5-м классе – 913, в 8-м – 1027):

5-й класс (количество учащихся – 52)

солнце – тепло (15), свет (14), лето (9), светит (3), круг (1); **ветер** – дует (13), сильный (12), холодный (10), буря (4): играет с листьями (1); **дождь** – мокро (13), зонт (12), лужи (9), грустно (2), жауын (2); **снег** – белый (15), холод (11), зима (9), сугроб (5); **степь** – тишина (17), трава (15), поле (10), степь спит (6), бескрайняя (3), маковый ковер (1); **дорога** – машина (15), бежит (13), путешествие (9), путь домой (2), жизненный путь (1); **луна** – ночь (13), светит (12), звезды (3), подглядывает (1), түн (2); **звезда** – ночь (14), космос (12), яркая (10), на небе (8), телескоп (2), арман (2); **вселенная** – космос (13), планеты (12), большая (9),

звезды (8), тайные миры (1), звездные войны (1); **мать** – добрая (16), забота (9), семья (5), мейірім (2); **отец** – папа (14), семья (8), защита (6), машина (2); **семья** – мама (15), папа (14), дом (12), любовь (5), вместе (1), эже / эжека (2); **дом** – семья (14), новый (10), тепло (9), крыша (5), большой (2), жить (2); **родина** – Казахстан (13), страна (12), флаг (9), отан (4); **друг** – играть (12), школа (11), помощь (10), дружба (9), верный (3), лучший (3), не разлей вода (2), сенім (2); **сердце** – орган (12), доброе (12), болит (12), мама (3); **любовь** – мама (14), сердце (12), добро (11), моя собака (1); **радость** – смех (16), праздник (15), счастье (10), друзья (8), хорошая новость (1); **грусть** – печаль (16), слезы (15), одиночество (5), сағыныш (2); **труд** – работа (13), тяжело (12), мастер (7), успех (5), достойный (2); **профессия** – знание (15), образование (15), учеба (10), любимая (5), дело всей жизни (2), мечта (1); **победа** – спорт (17), награда (11), медаль (6), чемпион (5), заслуженная (3), много сил (1).

8-й класс (количество учащихся – 53)

солнце – свет (16), энергия (14), жизнь (12), тепло (8), сердце неба (7), алтын нұр (3); **ветер** – буря (13), скорость (11), воздух (10), движение (8), крылья свободы (7), еркіндік (4), ветер-бродяга (1); **дождь** – осень (12), вода (10), тучи (9), грусть (9), слезы неба (4), музыка неба (2), тазалық (3); **снег** – зима (17), мороз (15), Новый год (8), холод (6), белое одеяло (2), ковер (2), шапки гор (1); **степь** – простор (16), трава (14), горизонт (11), кочевники (2), песня ветра (1), шепот ветра (1); **дорога** – город (18), путешествие (10), транспорт (9), опасность / опасный (2), дорога жизни (3), испытание (1), өмір жолы (1); **луна** – ночь (18), космос (12), свет (12), жұмбақ (3), прожектор на небе (1); **звезда** – космос (16), планета (12), небо (10), арман (4); **вселенная** – галактика (16), солнечная система (8), млечный путь (4), гравитация (3), бесконечность (2), дом планет (1), мир без границ (1), неразгаданная (1); **мать** – любовь (18), забота (15), семья (10), мейірім (3), всегда праздник (1); **отец** – опора (16), семья (12), сила (10), тірек (3), мой камертон (1); **семья** – родители (18), поддержка (15), уют (9), мои корни (5), место силы (2), душевное тепло (1), маленький мир (1); **родина** – страна (17), Казахстан (15), народ (14), ел (4); **дом** – уют (18), семья (15), родные (14), моя крепость (4), sweet home (2), там, где услышат / поймут (2), шаңырақ (2); **друг** – верность (17), поддержка (14), доверие (10), достық (3); **сердце** – жизнь (18), здоровье (10), душа (10), живое (5), разбитое (3), сердце греет (3); **любовь** – чувство (19), сердце (15), жизнь (12), крылья / окрыляет (2); **радость** – счастье (18), смех (12), праздник (12), қуаныш (3); **грусть** – печаль (17), тоска (15), одиночество (9), мұң (3); **труд** – дело (16), работа (15), опыт (9), успех (5), школа жизни (1), прокормит (1); **профессия** – деньги (15), образование (10), профессия будущего (8), призвание (2), мой выбор (1), что подсказывает сердце (1); **победа** – успех (18), сила воли (10), спорт (7), упорство (1), вершина пути (1), взлет над землей (1), слезы радости (1).

Количественный анализ результатов, кроме подсчета общего количества реакций, позволил зафиксировать также случаи отказа учащихся от ответов. К данной категории были отнесены как пропуски реакции на слово-стимул, так и ответы типа «не знаю», «не понимаю». На наш взгляд, наличие подобных

реакций свидетельствует о затруднениях в установлении ассоциативных связей и/или ограниченности словарного запаса учащихся.

Кроме того, в структуре ассоциативных ответов были выделены такие типы реакций, как неметафорические (отражающие прямое значение слова) и метафорические (случаи образного осмысления слова-стимула).

Реакцию можно считать метафорической, если ассоциативный ответ несет образное значение, имеет два плана смысла (прямой и переносный), ей характерна неожиданность, а также семантическая несовместимость. То есть, метафорическая реакция – это образный ответ на стимул, основанный на когнитивных механизмах переноса, а неметафорическая реакция – ассоциативный ответ, отражающий прямое значение слова или характеристики без использования образного переноса.

Примечательно, что подавляющее большинство реакций учащихся 5-х классов носит неметафорический характер. Из 913 зафиксированных ассоциативных реакций 884 (96,8%) относятся к неметафорическим, тогда как метафорические реакции составили лишь 29 (3,2%).

Анализ реакций учащихся 8-х классов показал, что из 1027 зафиксированных реакций 958 (93,2%) носят неметафорический характер, в свою очередь, метафорические реакции составили 69 (6,8%). Это свидетельствует о более активном использовании образных ассоциативных связей по сравнению с младшими подростками. Представим в виде таблицы полученные результаты.

Таблица 7 – Количественные показатели реакций на слово-стимул

Классы	Отказ от ответа	Среднее	Неметафорич. реакции	Среднее	Метафорич. реакции	Среднее
5 «а»	23,4% (134)	22,8%	96,6%	96,8%	3,6%	3,2%
5 «э»	22,1% (127)		97%		2,8%	
8 «а»	16,2% (95)	15,7%	92,8%	93,2%	7%	6,8%
8 «э»	15,1% (88)		93,6%		6,6%	

Неметафорические реакции

Качественный анализ ассоциативных реакций учащихся 5-го класса показал, что в структуре их ответов преобладают неметафорические реакции.

Наиболее часто учащиеся называли основные характеристики, свойства или типичные ситуации, связанные со словом-стимулом. Так, на стимул *солнце* преобладающими реакциями стали *тепло* (15), *свет* (14), *лето* (9); на слово-стимул *ветер* – *дует* (13), *сильный* (12), *холодный* (10) и т.д. Подобные реакции демонстрируют ориентацию учащихся на непосредственный жизненный опыт и восприятие предметов через их наиболее очевидные физические признаки.

Значительная часть ассоциаций связана с понятиями, отражающими семейные и межличностные отношения. Так, на стимул *мать* наиболее частотными оказались реакции *добрая* (16), *забота* (9), *семья* (5); на стимул *отец* – *papa* (14), *семья* (8), *защита* (6). Аналогичная картина наблюдается и в

ассоциативном поле слов *семья, дом и друг*, где доминируют реакции *мама, папа, дом, дружба, помощь*. Это свидетельствует о том, что в языковом сознании учащихся данные концепты тесно связаны с представлениями о семейной поддержке и близких людях.

Ассоциативные реакции на слова, обозначающие эмоциональные состояния, также характеризуются высокой степенью семантической однозначности. Так, слово *радость* чаще всего связывается реакциями *смех* (16), *праздник* (15), *счастье* (10), а слово *грусть* – с реакциями *печаль* (16), *слезы* (15), *одиночество* (6). Это указывает на то, что эмоциональные понятия в сознании учащихся представлены через наиболее типичные и общеупотребительные характеристики.

Наряду с неметафорическими реакциями в ответах учащихся встречаются *единичные метафорические ассоциации*, однако их доля невелика. К таким реакциям можно отнести выражения *играет с листьями, степь спит, маковый ковер, дорога жизни, подглядывает* (о луне), *тайные миры, звездные войны, не разлей вода, дело всей жизни*. Подобные ответы свидетельствуют о наличии у части учащихся элементов образного мышления и способности к переносному осмыслению явлений, однако они носят эпизодический характер.

Качественный анализ ассоциативных реакций учащихся 8-го класса показал, что структура их ассоциативных полей отличается большей семантической разветвленностью и разнообразием по сравнению с ответами учащихся младших классов. В ассоциативных рядах восьмиклассников наряду с прямыми неметафорическими реакциями заметно чаще встречаются образные и метафорические выражения, что свидетельствует о более высоком уровне сформированности абстрактного и образного мышления.

Как и в ответах учащихся 5-го класса, значительную часть реакций составляют *неметафорические ассоциации*, отражающие основные признаки и характеристики явлений. Так, на стимул *солнце* наиболее частотными оказались реакции *свет* (16), *энергия* (14), *жизнь* (12), *тепло* (8). На стимул *ветер* учащиеся чаще всего отвечали *буря* (13), *скорость* (11), *воздух* (10), *движение* (8). Подобные реакции демонстрируют стремление учащихся объяснить значение слова через его *функциональные и физические характеристики*, что свидетельствует о более рациональном и понятийном осмыслении природных явлений.

В ассоциативных полях ряда стимулов проявляется расширение семантических связей, включающих элементы научных и учебных знаний. Например, на стимул *вселенная* учащиеся называли реакции *галактика* (16), *солнечная система* (8), *млечный путь* (4), *гравитация* (3). Аналогичная картина наблюдается и в ответах на слово *звезда*, где появляются реакции *космос* (16), *планета* (12), *небо* (10). Это свидетельствует о том, что в языковом сознании восьмиклассников формируются *более сложные* понятийные связи, основанные не только на жизненном опыте, но и на знаниях, полученных в процессе обучения.

Значительное место в ассоциативных полях занимают реакции, отражающие нравственные ценности. Так, на стимул *мать* учащиеся чаще всего отвечали *любовь* (18), *забота* (15), *семья* (10); на стимул *отец – опора* (16), *семья* (12), *сила* (10). Ассоциативные ряды слов *семья*, *дом* и *друг* также демонстрируют ориентацию на ценности поддержки и взаимопомощи: *поддержка* (15), *верность* (17), *доверие* (10), *уют* (18), *родные* (14). Эти реакции отражают устойчивые представления подростков о значении семьи и близких отношений в их жизненном опыте.

Ассоциативные реакции на слова, обозначающие эмоциональные состояния, характеризуются более широким спектром смысловых оттенков. Например, на стимул *радость* учащиеся отвечали *счастье* (18), *смех* (12), *праздник* (12), тогда как слово *грусть* связывалось с реакциями *печаль* (17), *тоска* (15), *одиночество* (9). Подобные ответы демонстрируют способность учащихся более дифференцированно описывать эмоциональные переживания.

Метафорические реакции

Особый интерес представляют метафорические реакции, которые встречаются в ответах восьмиклассников заметно чаще, чем у учащихся 5-го класса. К числу таких реакций можно отнести выражения *крылья свободы*, *ветер-бродяга*, *песня ветра*, *шепот ветра*, *дом планет*, *мир без границ*, *мой камертон*, *моя крепость*, *место силы*, *сердце греет*, *взлет над землей*. Наличие подобных образных реакций свидетельствует о том, что учащиеся способны использовать **переносное значение слов и создавать индивидуальные метафорические образы**.

С точки зрения качественных характеристик метафорических реакций в ходе анализа были также выделены несколько типов образных ассоциаций. К ним относятся:

- 1) **стандартные** синтагматические и парадигматические метафорические реакции, представленные а) обыденными (языковыми), б) поэтическими метафорами;
- 2) **нестандартные** синтагматические и парадигматические (авторские) метафорические реакции.

Анализ ответов учащихся 5-х классов показал, что метафорические реакции встречаются сравнительно редко и в большинстве случаев представлены простыми образными моделями, близкими к языковым клише. Среди стандартных языковых метафор можно отметить такие выражения, как *не разлей вода* (о друге), *дело всей жизни* (о профессии). Подобные реакции демонстрируют использование учащимися готовых языковых конструкций, закрепленных в повседневной речи.

Наряду с ними встречаются *единичные поэтические метафоры*, связанные с олицетворением природных явлений. К таким реакциям относятся выражения *степь спит*, *играет с листьями* (о ветре), *подглядывает* (о луне), *бежит* (о дороге). Данные примеры демонстрируют перенос признаков живых существ на

природные объекты и явления, что является характерной особенностью поэтического метафорического моделирования.

В ответах учащихся 5-х классов также наблюдаются отдельные *нестандартные (авторские) метафоры*, которые свидетельствуют о попытках самостоятельного образного осмысления слов-стимулов. К ним можно отнести выражения *маковый ковер* (о степи), *тайные миры* (о вселенной), *жизненный путь* (о дороге), *звездные войны* (о космическом пространстве). Эти реакции отличаются большей оригинальностью и демонстрируют проявление индивидуального образного мышления учащихся.

Однако в целом анализ показывает, что в ассоциативных полях пятиклассников преобладают неметафорические реакции, отражающие прямые признаки предметов и явлений (*тепло, свет, буря, космос, семья* и др.). Это свидетельствует о том, что метафорическое осмысление действительности находится на начальной стадии формирования и носит эпизодический характер.

Ассоциативные реакции учащихся 8-го класса демонстрируют более высокий уровень образности и разнообразия метафорических моделей. В их ответах чаще встречаются *стандартные поэтические метафоры*, основанные на традиционных образных сопоставлениях. К ним относятся выражения *сердце неба* (о солнце), *слезы неба, музыка неба* (о дожде), *белое одеяло* (о снеге), *дорога жизни, школа жизни*. Эти метафоры представляют собой устойчивые образные модели, широко используемые в художественной речи.

Наряду с этим восьмиклассники демонстрируют более активное использование *нестандартных авторских метафор*. Среди них можно отметить такие реакции, как *крылья свободы, ветер-бродяга, песня ветра, шепот ветра, дом планет, мир без границ, мой камертон, моя крепость, место силы, сердце греет, взлет над землей*. Подобные ответы свидетельствуют о способности учащихся самостоятельно создавать образные ассоциации и использовать переносное значение слов.

Кроме того, в ассоциативных рядах восьмиклассников наблюдается более широкое использование *абстрактных и философских образов*, что проявляется в реакциях *бесконечность, жизнь, вершина пути, сила воли*. Это указывает на развитие более сложных когнитивных связей и усложнение структуры ассоциативно-вербальной сети учащихся. Проиллюстрируем вышесказанное в виде Таблицы.

Таблица 8 – Количественное распределение метафорических реакций по признаку стандартизованности

Тип метафорических реакций	5-й класс (n=52)	%	8-й класс (n=53)	%
Стандартные (языковые и поэтические)	25	86,2%	46	66,7%
Нестандартные (авторские)	4	13,8%	23	33,3%
Всего	29	100%	69	100%

Особого комментария требуют реакции, данные учащимися на казахском языке. Несмотря на то, что задание выполнялось на русском языке, часть учащихся использовала казахские слова и выражения. На наш взгляд, такие ответы свидетельствуют о естественном характере билингвального мышления и свободном переключении кодов в процессе порождения ассоциаций.

Как показал анализ результатов, в ответах учащихся 5-го класса реакции на казахском языке связаны с базовыми концептами, имеющими устойчивое культурное значение в казахской языковой картине мира. В большинстве случаев данные реакции предоставляют собой прямые лексические соответствия: *дождь* – *жауын* (2), *родина* – *отан* (4); или понятия, отражающие нравственные ценности: *звезда* – *арман* (мечта) (2). Например, реакция *мейірім* («доброта, милосердие») на стимул *мать* подчеркивает ассоциативную связь образа матери с идеями заботы и душевной теплоты, что характерно для казахской традиционной системы ценностей. Аналогично реакция *сенім* («доверие, вера») на слово-стимул *друг* отражает представление о дружбе как о доверительных отношениях, основанных на взаимной поддержке.

В ответах учащихся 8-го класса использование казахских слов и выражений характеризуется большей семантической разнообразностью. Среди таких реакций можно отметить *алтын нұр* («золотой свет») на стимул *солнце*, *тірек* («опора») на стимул *отец*, *шаңырақ* («семейный очаг, дом») на стимул *дом* и др. Многие из этих реакций имеют ярко выраженный символический характер. Например, слово *шаңырақ* является одним из ключевых символов казахской культуры и обозначает не просто жилище, а центр семейной жизни и родового единства. Реакция *еркіндік* на стимул *ветер* отражает распространенную в казахской поэтической традиции ассоциацию ветра со свободой и степным пространством.

Сравнительный анализ показывает, что у учащихся 8-го класса казахские реакции чаще связаны с абстрактными понятиями и культурными символами, тогда как у учащихся 5-го класса они преимущественно отражают базовые лексические соответствия и эмоциональные состояния. Это свидетельствует о постепенном усложнении структуры билингвального языкового сознания и расширении ассоциативных связей по мере взросления учащихся.

В целом использование казахских слов в ассоциативных реакциях подтверждает, что в условиях билингвального обучения формирование ассоциативно-вербальной сети учащихся происходит на основе взаимодействия двух языковых систем. Казахский язык выступает важным источником культурно обусловленных ассоциаций и эмоционально значимых концептов, которые интегрируются в структуру русскоязычного речевого мышления школьников.

Таким образом, результаты КЭ подтверждают, что формирование метафорической компетенции учащихся носит возрастно-обусловленный характер. По мере взросления усложняется структура их ассоциативно-вербальной сети, расширяется круг семантических и парадигматических связей. Однако даже у учащихся 8-х классов метафорические реакции остаются относительно редкими.

3.2 Обучающий (формирующий) эксперимент по развитию метафорической компетентности учащихся-билингвов 5-х и 8-х классов

В основу эксперимента положены идеи когнитивно-дискурсивного подхода (о котором было сказано в первом разделе) к изучению языка, согласно которому языковые явления рассматриваются в неразрывной связи с процессами мышления и коммуникации. В рамках этого подхода метафора понимается не просто как троп или украшение речи, а как фундаментальная когнитивная операция, позволяющая человеку осмысливать новые явления через уже известные [1, с. 16].

Как было отмечено во втором разделе, для нас важным является положение о том, что формирование способности к метафоризации проходит через определенные стадии: от интуитивного восприятия образности к осознанному анализу и далее к самостоятельному творчеству.

В этой связи разработанная нами модель обучения базируется на следующих ключевых положениях:

1) метафора рассматривается нами как механизм, с помощью которого человек структурирует свой опыт и познает окружающий мир. Освоение метафоры позволяет учащемуся не только обогатить свою речь, но и овладеть новыми способами мышления;

2) сам процесс обучения построен от простого к сложному (что соответствует психологическим механизмам освоения языкового материала):

идентификация – узнавание метафоры в тексте, различение прямого и переносного значения слов;

интерпретация – понимание смысла метафоры, раскрытие оснований для сравнения, объяснение роли метафоры в создании образа;

продуцирование – самостоятельное создание метафор и их использование в собственных текстах.

Метафора не изучается изолированно, основным источником и полем для ее анализа является текст, что позволяет увидеть ее текстообразующую и эстетическую функции [135]. Эффективность освоения метафоры во многом зависит от того, насколько предлагаемый материал связан с жизненным и культурным опытом ребенка. В этой связи, на наш взгляд, использование знакомых сюжетов (например, для 5-го класса – казахская народная и авторская сказка) и образов позволяет сделать процесс обучения естественным и органичным.

Обучающий эксперимент в 5-м классе: содержание и результаты

При построении экспериментальной программы мы исходили из психологической характеристики возрастного периода 10-11 лет, опираясь на исследования в области возрастной психологии.

По мнению Ж. Пиаже, для младших подростков характерны: стремление к самостоятельности в суждениях и оценках, в том числе в оценке собственной речи и речи окружающих; развитие рефлексивных способностей – умения анализировать не только результаты своей деятельности, но и способы ее

осуществления; интерес к необычным, экспрессивным языковым средствам, стремление использовать их в своей речи [136, с. 356]. Учитывая эти особенности, обучение строилось как процесс совместного открытия, где ученик выступает не пассивным получателем информации, а активным исследователем языка (через организацию коммуникативного взаимодействия на уроке).

Экспериментальная программа рассчитана на 3 недели (было проведено 9 уроков) и включает три последовательных этапа, каждый из которых решает определенные задачи.

В качестве дидактического материала были выбраны тексты казахских народных и авторских сказок. Этот выбор обусловлен следующими причинами: во-первых, сказки обладают высоким метафорическим потенциалом, содержат множество ярких, запоминающихся образов; во-вторых, сказочные сюжеты и герои хорошо знакомы учащимся, что облегчает понимание и создает основу для последующего творчества.

Кроме того, при отборе дидактического материала мы учитывали рекомендации Казахстанской карты детского чтения, которая определяет круг произведений, способствующих формированию функциональной грамотности школьников и приобщению их к национальным культурным ценностям [7, с. 6].

В процессе работы использовались как народные сказки («Ер-Тостик», «Алдар-Косе», «Куйыршык» и др.), так и произведения современных авторов («Приключения Бату и его друзей»), что позволило показать учащимся развитие метафорической традиции от фольклора к современной литературе.

В эксперименте приняли участие учащиеся пятых классов в количестве 52 человек, разделенных на две группы:

1) экспериментальная группа (ЭГ) – 24 человека; обучение проводилось по разработанной нами программе (все уроки в экспериментальной группе проводились автором исследования, что обеспечивало точное соблюдение разработанной методики);

2) контрольная группа (КГ) – 28 человек; обучение велось по традиционной программе с использованием материала основного учебника без целенаправленной работы по формированию метафорической компетенции (занятия вел штатный учитель, работающий по утвержденной программе).

Первая неделя формирующего эксперимента (см. Таблицу 9) соответствует начальному этапу речетворческого порождения метафоры – этапу знакомства и первичного узнавания. В силу возрастных особенностей младших подростков (10-11 лет), их склонности к образному восприятию и языковой игре, введение понятия метафоры осуществляется через комплекс заданий:

- а) мотивационные (погружение в атмосферу сказки);
- б) аналитические (классификация выражений, выделение «слов-образов»);
- в) игровые (аудитивное узнавание метафор) и первичные творческие (конструирование простых метафор по алгоритму);
- г) рефлексивные задания, формирующие первоначальные навыки осознанного отношения к слову.

Особое место занимает «лингвистический (стилистический) эксперимент» (по А.М. Пешковскому [137]), позволяющий учащимся через сравнение авторского и трансформированного текстов самостоятельно прийти к выводу о роли метафоры в создании художественного образа.

Таблица 9 – Первая неделя формирующего эксперимента

Урок	Вид задания	Задания
1	2	3
Урок 1 Тема: «Ер-Тостик: сила слова в казахских сказках» Цель: Познакомить с понятием «слова-образы» (метафоры) на материале сказки «Ер-Тостик», учить находить их в тексте и понимать их роль.	Мотивационное задание	Слушание фрагмента сказки «Ер-Тостик» (встреча со змеем у озера) с закрытыми глазами, эмоциональное обсуждение услышанного.
	Аналитическое задание (работа в парах)	Классификация выражений на карточках: разделить на «обычные слова» и «слова-образы» (метафоры).
	Игровое задание	Игра «Найди слово-образ»: учитель читает предложения, ученики хлопают, услышав слово в переносном значении.
	Творческое задание (по алгоритму)	Знакомство с алгоритмом «Секретный рецепт сказочника». Конструирование метафор для героев сказки (<i>конь, змей и др.</i>) по образцу.
	Рефлексивное задание	Презентация придуманных метафор, обсуждение (например: <i>Какая метафора получилась самой удачной и почему?</i>).
Урок 2 Тема: «Хитрые слова Алдара-Косе» Цель: Обучить различать метафору и обычное описание, понимать механизм скрытого сравнения на материале сказок об Алдаре-Косе.	Мотивационное задание	Беседа об Алдаре-Косе. Основные вопросы: <i>Почему его называют «безбородым обманщиком»? Какими словами он побеждает богачей?</i>
	Аналитическое задание (работа в парах)	Чтение и анализ отрывка. Обсуждение скрытого сравнения (на основе метафоры). Например: <i>«У хитрого старика язык – бритва, а сердце – медовый пряник»</i> . Работа в паре строится следующим образом:
		1. Найдите скрытое сравнение (С чем сравнивается язык хитрого старика? С чем сравнивается сердце?). 2. Обсудите, какой признак (качество) объединяет сравниваемые предметы? (бритва: острота/способность резать/опасность; медовый пряник: сладость/приятный вкус). 3. Подумайте и запишите одним предложением: а) Как характеризуют такие сравнения героя? Он – добрый или злой? Обоснуйте свой ответ. 4. Уберите сравнения и скажите фразу обычными словами (должно получиться «у старика острый язык и доброе сердце»). Обсудите с соседом по парте, какая фраза ярче? Какие чувства (ассоциации) вызывает каждая фраза? 5. Придумайте свой пример скрытого сравнения (метафору) для характеристики человека (можно на казахском).

Продолжение таблицы 9

1	2	3
	Стилистический эксперимент «Слова-образы против обычных слов»	Из текста убирается выразительное средство (метафора, сравнение). Учащимся нужно увидеть изменения, обосновать роль языковых средств (без этих образов сказка потеряла бы свою яркость, а герой стал бы неинтересным).
	Творческое задание (по образцу)	Инструкция для учащихся: «Вы уже знаете, что Алдар-Косе – остроумный и хитрый герой сказок. Он никогда не говорит скучно. Про звезды он говорит: <i>«Золотая монета на черном войлоке»</i> . Представьте себя Алдаром-Косе, придумайте к картинке (<i>солнце, дождь, ветер, гора</i>) такое описание (со словами-образами), чтобы оно удивило, рассмешило или заставило задуматься. Образец: «Снег – это шуба», снежная степь – это земля, укрытая белой шубой (или <i>одетая в белую шубу</i> и т.п.). Примечание: примеры ответов учащихся, которые были получены на это задание – <i>«солнце золотые монеты рассыпает», «ветер песни степные поет», «вода решила путешествовать на землю, «гора – это верблюд, который устал и прилег отдохнуть»</i> .
	Рефлексивное задание	Обсуждение: почему Алдар-Косе говорил «хитрыми словами»? (Варианты ответов: <i>Чтобы обмануть глупых, рассмешить умных, показать правду красиво и т.д.</i>).
Урок 3 Тема: «Крылатые кони: метафоры силы и верности» (На материале сказок о батырах и тулпарах) Цель: Закрепить понятие «слова-образы» на примере образа коня в казахских сказках; показать концептуальную метафору «КОНЬ — ЭТО ДРУГ / ВЕТЕР / ПТИЦА»; учить находить и объяснять метафоры, характеризующие героя и его помощника.	Мотивационное задание	Беседа о роли коня в жизни казахов. (например: «Почему в казахских сказках у батыров всегда есть чудесный конь? Как называют коня в народе?» (После ответов учитель дополняет: «Крылья батыра», «безъязыкий человек», «мудрое животное»).
	Аналитическое задание	Развивает наблюдательность, учит выделять метафоры в разных контекстах. Чтение и анализ описаний коней из разных сказок. Учитель читает (или раздает на карточках) отрывки.
	Аналитическое задание «Секрет крылатого коня» (работа в группах)	Класс делится на группы. Каждая группа получает карточку с заданием заполнить таблицу: «Качество коня / На что (на кого) похоже? / «Слово-образ» (метафора).
	Творческое задание (по алгоритму)	«Придумай имя для коня» Учащиеся получают задание придумать «волшебное имя» или «волшебное описание» для коня Ер-Тостика, используя уже знакомый алгоритм «Секретный рецепт сказочника».
	Рефлексивное задание	Подводит итог первой недели, готовит к переходу на следующий этап (интерпретацию).

Вторая неделя формирующего эксперимента соответствует следующему, аналитико-интерпретационному этапу речетворческого порождения метафоры. Если на первой неделе учащиеся осваивали первичное узнавание «слов-образов» и учились замечать их в ткани художественного текста, то целью второй недели является формирование умения интерпретировать метафоры, то есть проникать в их смысл, раскрывать заложенное в них сравнение и понимать их роль в создании образа героя и характеристики персонажа.

Вторая неделя строится на материале сказок, где метафора выполняет ярко выраженную характерологическую функцию: в сказке «Счастье Кадыра» метафоры раскрывают философские категории судьбы и счастья; в сказке «Аламан и Жоламан» через противопоставление метафор добра и зла создается конфликт и формируется нравственная оценка персонажей; в сказке «Куйыршык» метафоры маленький / большой герой помогают осмыслить ценность личности независимо от ее размеров.

Приведем примеры заданий, которые были продуктивны на этом этапе.

Задание 1. Мотивационное (Чтение и первичное восприятие)

Текст (отрывок):

«Жили-были два брата. Старший брат был богат и работающ, а младший – Кадыр – беден, но добр сердцем. Вот однажды говорит старший брат младшему: «Почему ты беден? Наверное, твое счастье ленивое. Мое счастье день и ночь трудится, а твое, видно, спит под карагачом». Обидно стало Кадыру, и пошел он искать свое счастье».

Задание: Прослушайте отрывок из казахской сказки «Счастье Кадыра». Ответьте на вопросы: 1) Почему старший брат считает, что его счастье «трудится», а счастье Кадыра «спит под карагачом»? 2) Что общего между счастьем и человеком, который работает или отдыхает? 3) Какие еще слова можно сказать о счастье?

Прослушивание создает проблемную ситуацию, активизирующую мышление учащихся. Метафоры «счастье трудится» и «счастье спит» представляют абстрактное понятие через конкретные, наглядные образы, что требует от учащихся первичного осмысления и порождает познавательный интерес. На этом этапе важно зафиксировать интуитивные догадки, которые будут проверены и углублены в ходе дальнейшего анализа.

Следующее задание, которое, как показало обучение, «работает» эффективно в классе, построено по ТРИЗ-алгоритму. Однако, не в традиционном понимании, т.е. служит для конструирования метафор (от признаков первого предмета к поиску второго) [138]. Мы используем обратный механизм – от готовой метафоры к признакам первого предмета и скрытому сравнению. Это позволяет лучше понять суть метафорического переноса, почему автор выбрал именно этот образ. Например, на Уроке 4 было предложено следующее задание: «Учимся распаковывать метафору».

Сначала учитель показывает и объясняет обратный алгоритм создания метафоры: «У меня резь в животе...» (слова Льва).

Таблица 10 – Задание по ТРИЗ-алгоритму

Шаг	Вопрос алгоритма	Наши рассуждения
Шаг 1	Какое слово-образ (метафора) дано?	«Резь в животе»
Шаг 2	Какие два предмета (явления) здесь спрятаны?	А) боль в животе (то, что чувствуется) Б) действие ножа – резьба (то, с чем сравнивается боль)
Шаг 3	Какой признак объединяет эти два предмета?	Острота, пронзительность, режущее ощущение
Шаг 4	Какие ассоциации возникают?	Нож режет – можно порезаться – боль
Шаг 5	Почему автор выбрал именно этот образ?	Хотел подчеркнуть сильную боль изнутри
Шаг 6	Какой скрытый смысл мы разгадали?	«Резь в животе» в этой сказке – не просто боль, а страдание, сравнимое с ранением ножом

Затем учащиеся самостоятельно должны распаковать метафоры (работа в парах), которые раздаются на карточках: «Мое счастье трудится, а твое – спит под карагачами»; «Хан наш занемог, сердце льдом сковало, горько тоскует», «Глаза наши высохли от слез, в душе – черная пустыня»; «Счастье – не птица, а зерно в земле, его надо вырастить».

На наш взгляд, именно через осознание механизма метафоры (а не просто через ее нахождение) происходит переход от репродуктивного уровня к продуктивному. Предложенный алгоритм «распаковки» как раз и обеспечивает это осознание.

Еще одной особенностью на этом этапе было то, что задания для домашней работы качественно отличались от заданий первого этапа. Если на ориентировочно-аналитическом этапе учащиеся преимущественно находили и описывали метафоры, то на втором этапе они: 1) самостоятельно отбирали материал (из нескольких сказок), 2) анализировали механизм сравнения (Что с чем сравнивается? По какому признаку?), 3) объясняли функцию метафор (Почему выбран этот образ? Что он добавляет?), 4) оценивали выразительность языковых средств (Что делает ее удачной?).

Например, выполнение домашнего задания (Прочитай любую казахскую сказку, где есть добрые и злые герои. Найди по одной метафоре, которая описывает доброго героя и злого героя. Заполни таблицу, объясни смысл метафор) Айбека Н.: «Я прочитал казахскую сказку «Ер-Тостик». В этой сказке есть добрый герой – батыр Ер-Тостик, его верный конь Шалкуйрык, а также злые силы – дракон (змей) и Жалмауыз кемпір. Я заметил, что в сказке «Ер-Тостик» добрых героев описывают через образы света, полета, красоты (конь-птица, светлый батыр), а злых – через образы тьмы, огня, подземного мира (черная голова, огненные глаза, пещера-пасть). Это помогает сразу понять, кто хороший, а кто плохой, даже если не знаешь сказки.

Для меня самая красивая метафора: «Конь птицей взлетел под самые облака». Сразу представляешь волшебного коня, который парит в небе, как орел. Очень яркая картина!

Самая страшная метафора: «Пасть как черная пещера». От нее становится жутко, представляешь огромную темную дыру, которая хочет тебя проглотить.

Благодаря этому заданию я понял, что «слова-образы» не просто украшают сказку. Они помогают мне сразу почувствовать, кто передо мной: добрый герой или злой. Народ в своих сказках очень точно подбирал слова, чтобы мы могли увидеть героев так же ярко, как в кин»о.

На этом этапе важно научить школьника объяснять, почему автор использовал именно этот образ, какое качество героя он подчеркивает, какие чувства вызывает у читателя. Таким образом, задачи аналитико-интерпретационного модуля заключаются в углублении представлений о природе метафоры, формировании навыков смыслового анализа.

Третья неделя формирующего эксперимента соответствует заключительному, продуктивно-творческому этапу речетворческого порождения метафоры. Уроки третьей недели строятся на материале, который постепенно подводит учащихся к самостоятельному творчеству.

Одним из наиболее эффективных решений на третьем этапе, как оказалось, стала игра. Так, в сказке «Продавец разума» (Урок 7) учащиеся осваивают создание метафор для абстрактных понятий через игровую форму «Лавка мудрости», где каждое качество нужно представить как «товар» с метафорическим названием. По мнению Д.Б. Эльконина, эффективность игровых методов в обучении заключается в том, что игра снимает барьеры, которые часто блокируют творчество в учебной ситуации («правильно – неправильно», «так можно, а так нельзя») [139].

В этой связи в игре метафора перестает быть просто учебным заданием и становится инструментом коммуникации, которое создает естественную мотивацию для творчества. Перед началом задания учителю важно создать игровой настрой. Предлагаем следующий контекст: «Сегодня мы откроем свою «Лавку мудрости». Мы будем продавать не обычные вещи, а качества человека. Но чтобы их купили, нужно придумать им красивое метафорическое название – «товар». Покупатель должен сразу захотеть его приобрести!»

Задание: Придумайте 2-3 метафоры-«товара» для доброты. Объясните, почему выбрали именно эти образы.

Работа выполняется в малых группах, каждой группе выдавалась карточка, на которой написано абстрактное понятие (на выбор: доброта, смелость, мудрость, дружба, трудолюбие). Важно, что учащиеся не просто придумывают метафоры, но и объясняют их, возвращаясь к навыкам интерпретации, освоенным на втором этапе.

Например:

Что продаем? (для понятия «Доброта»)

Метафора – «мед с теплым молоком» (Амина А.)

Почему? – Мед – сладкий, целебный; молоко – теплое, успокаивает.

Доброта так же согревает и лечит душу (Амина А.)

На материале современной казахской повести-фэнтези З. Наурзбаевой и Л. Калаус «Приключения Бату и его друзей» (Урок 8, тема «Бату и волшебная домбра: метафоры путешествий») учащиеся переходят к созданию развернутых метафор, описывающих целые миры и пространства (коллективное создание «Карты волшебной страны»), что требует не только ассоциативного мышления, но и умения выдерживать единый стиль и образную логику.

Итоговый урок (Урок 9) носит обобщающий и диагностический характер: через игровое соревнование актуализируются знания, накопленные за три недели, а коллективное сочинение сказки «Путешествие в страну Метафорию» и создание индивидуальных страниц для «Книги метафор класса» позволяют каждому ученику проявить свою творческую индивидуальность.

Центральным методическим приемом третьей недели становится свободное конструирование метафор с постепенным ослаблением опоры на образец. Важную роль играют рефлексивные и диагностические задания: взаимооценка придуманных метафор, отбор наиболее удачных образов для общей «Книги метафор», осмысление того, чему научили метафоры в сказках.

Таким образом, продуктивно-творческая модель не только завершает формирующий эксперимент, но и позволяет зафиксировать его результаты, демонстрируя переход учащихся от репродуктивной деятельности к самостоятельному созданию авторских метафор.

Для определения эффективности разработанной экспериментальной программы был проведен контрольный этап эксперимента, включавший следующие процедуры:

- а) свободный ассоциативный эксперимент (выявление изменений в ассоциативно-вербальной сети);
- б) направленный ассоциативный эксперимент (диагностика умений находить и интерпретировать метафору);
- в) творческая работа (сочинение-миниатюра «Мой волшебный мир», которая выявляла умение продуцировать метафоры.

Оценка результатов контрольного этапа проводилась по ряду критериев, отражающих уровень сформированности метафорической компетенции обучающихся. При разработке критериев мы опирались на модель языковой личности Ю.Н. Караулова [130, с. 275]. Основные критерии и показатели представлены в Таблице 11.

Таблица 11 – Критерии сформированности метафорической компетенции (по модели языковой личности Ю.Н. Караулова [130, с. 281])

Уровень	Вербально-семантический	Когнитивный	Прагматический (продуктивный)
1	2	3	4
Высокий	Преобладание множественных метафорических реакций,	Глубокое, полное объяснение метафоры с раскрытием механизма сравнения	Самостоятельное создание оригинальных метафор, их уместное использование в

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4
	наличие авторских метафор		тексте, текстообразующая функция
Средний	Наличие метафорических реакций, преобладание стандартных (языковых, поэтических) метафор	Частичное объяснение, понимание общего смысла без детализации	Использование готовых метафор, единичные попытки создания своих
Низкий	Отсутствие или единичность метафорических реакций, отказы	Буквальное понимание, неспособность объяснить переносный смысл	Отсутствие метафор в собственной речи или их случайный характер

1) Результаты первого среза (свободный ассоциативный эксперимент)

Учащимся, как и во время констатирующего эксперимента, был предложен список слов-стимулов. Однако, в силу того что программа обучения была непродолжительной (всего 9 уроков), слова-стимулы определялись с учетом изученных в этот период тем.

Список слов-стимулов: солнце, ветер, конь, герой, сердце, дружба, счастье, домбра, судьба.

Таблица 12 – Количественные показатели ассоциативных реакций в 5-х классах (в %)

Показатель	Констатирующий этап		Контрольный этап		Динамика	
	КГ (28)	ЭГ (24)	КГ (28)	ЭГ (24)	КГ (28)	ЭГ (24)
Отказ от ответа	22,1%	23,4%	18%	10%	4,1%	13,4%
Неметафорические реакции	97%	96,6%	76%	54,4%	21%	42,2%
Метафорические реакции	2,8%	3,6%	16,3%	28,5%	13,5%	24,9%

Как показал анализ результатов, в экспериментальной группе наблюдается значительная положительная динамика: сокращение отказов от ответа (с 23,4% до 10%) и неметафорических реакций (с 97 % до 54,4%) говорит о том, что учащиеся перестали «бояться» необычных ассоциаций, у них сформировалась установка на поиск образных связей.

Таблица 13 – Качественные показатели метафорических реакций в 5-х классах (в %)

Тип метафор	Констатирующий этап		Контрольный этап		Динамика	
	КГ (28)	ЭГ (24)	КГ (28)	ЭГ (24)	КГ (28)	ЭГ (24)
Общепозитивские	37,5%	28,6%	49,1%	62,4%	11,6%	33,8%
Авторские (нестандартные)	9,6%	9,6%	15,6%	28,3%	6%	18,7%

Как показал анализ материала, в ЭГ произошли принципиальные качественные сдвиги:

Во-первых, снижение доли стертых языковых метафор (с 57% до 42%) показывает, что учащиеся перестали удовлетворяться готовыми клише;

Во-вторых, рост общепозитивских метафор (с 8% до 23%) свидетельствует об активном усвоении образцов из изученных сказок;

В-третьих, рост авторских метафор (с 6% до 21%) – это прямое доказательство того, что учащиеся перешли на этап самостоятельного производства образных средств.

Приведем примеры авторских метафор учащихся ЭГ: *ветер* – «степной певец», «невидимый пастух облаков»; *домбра* – «деревянная книга песен», «голос предков»; *конь* – «ветер с гривой», «молния на четырех копытах» и т.д. Отметим, что в КГ подобных оригинальных реакций зафиксировано не было.

2) Результаты второго среза (интерпретация метафор)

Учащимся было предложено 5 метафор из изученных сказок для объяснения их смысла. Результаты продемонстрированы в Таблице 14.

Таблица 14 – Умение интерпретировать метафору (в %)

Показатель	5-й класс		
	КГ (28)	ЭГ (24)	Разница (ЭГ – КГ)
Нахождение метафоры			
1. Выделили все метафоры верно	42	79	+37
2. Выделили частично	44	18	-26
3. Не справились	14	3	-11
Объяснение смысла			
1. Глубокое, полное объяснение	18	67	+49
2. Поверхностное, частичное	48	26	-22
3. Не справились / буквально	34	7	-27

Как видно из таблицы, учащиеся экспериментальной группы, обучавшиеся по разработанной нами системе, опережают своих сверстников из контрольной группы как на этапе идентификации метафоры, так и, что особенно важно, на

этапе смысловой интерпретации. Разрыв в качественных показателях (высокий уровень) составляет от +37% до +49%, что подтверждает гипотезу исследования о необходимости целенаправленного, поэтапного формирования метафорической компетенции.

3) Результаты третьего среза (творческая работа)

На итоговом этапе учащимся было предложено написать сочинение-миниатюру на тему «Мой волшебный мир» (5-7 предложений) с установкой на использование метафор. Оценка работ проводилась по 10-балльной шкале с учетом таких критериев, как наличие метафор, их оригинальность, уместность и связность текста. Распределение учащихся по уровням метафорической выразительности речи представлено в Таблице 15.

Таблица 15 – Распределение учащихся по уровням метафорической выразительности речи (в %)

Уровень	5-й класс		
	КГ (28)	ЭГ (24)	Разница (ЭГ – КГ)
Высокий	14	33	+19
Средний	46	54	+8
Низкий	40	13	-27

Данные итогового творческого среза в 5-х классах демонстрируют убедительную положительную динамику уровня метафорической выразительности речи у учащихся экспериментальной группы (ЭГ) по сравнению с контрольной (КГ). Основные изменения произошли за счет резкого сокращения (в 3 раза) группы учащихся с низким уровнем и соответствующего увеличения доли детей, вышедших на средний и высокий уровни продуктивной метафорической деятельности. Особенно значимым является прирост высокого уровня (+19%), который демонстрирует, что систематическое обучение приемам работы с метафорой способно превратить её из пассивно узнаваемого тропа в активный инструмент творческого самовыражения младших подростков.

Обучающий эксперимент в 8-м классе: содержание и результаты

Цель обучающего эксперимента в 8-м классе – формирование у учащихся билингвов способности к осознанному анализу, интерпретации и продуктивному использованию метафоры как многофункционального средства выразительности речи в единстве ее структурных и прагматических характеристик, обеспечивающее переход от репродуктивного уровня владения образными средствами к креативно-синтезирующему.

Вслед за А.Б. Максимовой [134, с. 74] мы рассматриваем процесс формирования метафорической компетенции как поэтапное движение. В нашем исследовании эта логика была сохранена и конкретизирована применительно к

условиям билингвального обучения и новому литературному материалу. Соответственно, ОЭ включил три этапа:

- 1) структурно-конструктивный, направленный на закрепление представлений о механизме метафоры;
- 2) функционально-прагматический, ориентированный на анализ метафоры в текстах разных стилей;
- 3) креативно-синтезирующий, целью которого стало осмысление метафоры-символа и создание оригинальных творческих работ.

Разработанная программа ОЭ для 8-го класса рассчитана на 9 уроков (3 недели по 3 урока), она строится на интеграции учебного материала со сквозной темой «Культура питания», предусмотренной действующей учебной программой. Отбор текстового материала для экспериментальной программы был осуществлен с учетом рекомендаций «Казахстанской карты детского чтения» [7, с. 64], которая определяет круг произведений, способствующих формированию функциональной грамотности школьников и приобщению их к национальным и мировым культурным ценностям. Опираясь на данный документ, мы включили в программу произведения, составляющие «золотой фонд» детской литературы (Ч. Айтматов, Б. Сокпакбаев, Дж.Р.Р. Толкин, Дж. Роулинг, Н. Носов, В. Драгунский).

Это позволяет органично вписать экспериментальную методику в образовательный процесс, не нарушая его логики, и одновременно обогатить изучение программной темы новым лингвометодическим содержанием.

Ведущей идеей программы выступает понимание метафоры как универсального средства художественного мира и выражения внутреннего состояния героя. Опираясь на данную идею, мы выстроили три последовательных этапа обучения.

На первом, *структурно-конструктивном*, этапе учащиеся осваивают механизмы построения метафоры на материале произведений Дж.Р.Р. Толкина и Дж. Роулинг, где образы пищи становятся ключом к пониманию волшебных миров. Учащимся были предложены три урока.

УРОК 1. Мир, построенный на метафорах (Дж.Р.Р. Толкин)

В соответствии с задачами формирующего эксперимента, направленными на развитие метафорической компетенции, нами была проведена работа по дополнению и модификации имеющихся в учебнике упражнений. В частности, с целью отработки умения объяснять семантику и синтаксическую структуру метафорических единиц использовался ряд аналитических и продуктивных языковых упражнений. Например, дополнение к заданию №9 (текст о традициях казахской кулинарии) [5, с. 81].

Сохраняя исходную синтаксическую задачу (поиск обособленных членов предложения), мы расширили его за счет блока вопросов, ориентированных на выявление метафорического потенциала текста.

Послетекстовые задания:

- 1) В первом предложении говорится, что в обычаях «живет душа народа». Как называется этот художественный прием? Объясните, какой образ создается с

помощью этого выражения. Почему душу народа можно «увидеть» именно в обычаях, а не, например, в законах?

2) Выпишите из текста словосочетание, в котором еда (мясо) наделяется качествами, обычно приписываемыми человеку или произведению искусства («... основа, гордость и красота казахского стола»). Объясните смысл этой метафоры. Почему именно мясо, а не другой продукт, стало «гордостью»?

3) Найдите в тексте устойчивое выражение (фразеологизм), связанное с традицией гостеприимства. Какие еще фразеологизмы со словом «хлеб» вы знаете? Что они символизируют?

4) Есть ли в казахском языке похожие метафорические выражения, описывающие уважение к гостю или ритуал разделения пищи? Приведите примеры.

Следующим логическим шагом в развитии метафорической компетенции стало обращение к художественным текстам западноевропейской традиции, в частности, к произведению Дж.Р.Р. Толкина. Несмотря на кажущуюся удаленность волшебной сказки от реалий казахской кулинарной традиции, тема национальной (точнее, «народной») пищи становится тем универсальным мостом, который позволяет билингвальному сознанию легко переключать культурные коды. Если в казахской культуре мясо и ритуалы его разделения символизируют иерархию и уважение, то в мире хоббитов обильная, простая еда становится символом дома, безопасности и жизненного уклада.

Примечательно, что мир Средиземья представляет собой уникальный пример вторичной художественной реальности, целиком построенной на системе концептуальных метафор. Толкин не просто описывает вымышленные события – он создает целостную картину мира, где каждый элемент (от быта хоббитов до космогонических мифов эльфов) пронизан образными смыслами. Это позволяет учащимся наблюдать, как метафора работает не на уровне отдельного слова, а как текстообразующий и миромоделирующий фактор. Для этого предлагается следующее задание на материале текста о хоббитах (по мотивам Дж.Р.Р. Толкина).

Текст для чтения:

У хоббитов свой счет времени. Они не следят за солнцем, их часы – это желудок. День начинается не с рассвета, а с аромата жареного бекона, который плывет по норе, будя дремавшие в кладовках припасы. Еда у хоббитов – это не просто утоление голода, а домашний очаг, разлитый по тарелкам. Даже в походе, откусывая эльфийский хлеб (лембас), путник чувствует, как в груди разгорается тепло, словно он проглотил кусочек солнца. Вот почему для хоббита плохой день – это день без шестиразового пира, а хороший – когда кладовые лопаются от добра и дверь всегда открыта для нежданного гостя.

Послетекстовые задания:

1) Как в тексте сказано о том, что хоббиты определяют время? Выпишите эту метафору. Объясните, на каком сходстве она основана.

2) Найдите в тексте олицетворения (слова, которые «оживляют» неживые предметы). Выпишите 2-3 примера. Какой образ мира они создают?

3) Автор пишет: «лембас – это кусочек солнца». Что общего между эльфийским хлебом и солнцем? Какое значение (смысл) приобретает эта еда благодаря такой метафоре?

Еще одним аналитическим заданием на этом уроке было упражнение на определение разных видов метафоры. Для этого перед выполнением учащиеся вспоминают о том, что метафора может выступать в разных формах: а) метафора-сравнение (например: роса, как бриллианты → бриллианты росы); б) метафора-эпитет (например, бриллиантовая роса); в) метафора-загадка (например: в траве сверкали бриллианты – имеется в виду роса).

Задание: прочитайте группы метафорических выражений, составленных по мотивам произведений Дж.Р.Р. Толкина. Определите, к какому виду относится каждая метафора (сравнение, эпитет или загадка).

Золото в пещере Смауга дышало жаром. Драконье золото слепило глаза. Живой огонь метался под сводами.

Когтистые лапы тьмы тянулись к кольцу. Тьма когтями впивалась в душу. Хищная тень накрыла лес.

Белое дерево Гондора цвело памятью о прошлом. Памятный цвет украшал корону. Ветви шептали легенды, застывшие в коре.

Задание: перед вами предметы из кладовой хоббита (*круглый сыр, яблочное варенье, связка сушеных грибов*). Создавайте для каждого предмета 2-3 метафоры (разных видов: сравнение, эпитет, загадку).

Образец выполнения («Плащ эльфа»):

Сравнение: Плащ струился, как листва под дождем.

Эпитет: Лиственный плащ.

Загадка: Серый шепот леса укрыл от врагов.

УРОК 2. Метаморфозы и превращения (Дж. Роулинг, «Гарри Поттер»)

Следующим этапом формирующего эксперимента стало обращение к произведениям Дж. Роулинг, которые позволили ввести новое лингвистическое понятие – метаморфозу как особый вид метафоры. Если на предыдущем уроке учащиеся знакомились с концептуальными метафорами, моделирующими целостный мир (Средиземье), то мир «Гарри Поттера» дает уникальный материал для наблюдения за тем, как метафора работает на уровне превращения, «оживления» предметов и явлений.

Методически важным оказалось сохранение сквозной темы «Культура питания». В волшебном мире Роулинг еда перестает быть просто едой – она появляется из ниоткуда, меняет форму, подмигивает с тарелок и танцует на столах. Это позволяет наглядно продемонстрировать учащимся грамматический механизм метаморфозы: когда предмет не просто сравнивается с чем-то (как птица), а превращается в него в нашем воображении, что в русском языке выражается формой творительного падежа (птицей взмыл).

Теоретическое объяснение учителя: «Ребята, мы уже знаем, что метафора – это скрытое сравнение. Но в русском языке есть особый, «волшебный» вид метафоры, который идеально подходит для разговора о мире Гарри Поттера. Это метаморфоза – превращение. Когда мы говорим «он птицей взмыл в небо»,

человек не превращается в птицу на самом деле, но в нашем воображении это происходит на одно мгновение. Грамматически это выражается существительным в творительном падеже (кем? чем?).

Роулинг обожает этот прием. Вспомните, как в Хогвартсе еда появляется на тарелках: она не просто «появляется», она материализуется, вырастает, взлетает. Сегодня мы посмотрим, как с помощью метаморфозы автор заставляет нас поверить в чудо буквально на кончике вилки».

Текст для чтения (по мотивам Дж. Роулинг):

Большой зал Хогвартса гудел, как растревоженный улей. Тысячи свечей парили под волшебным потолком, отражаясь в золотых тарелках озерцами дрожащего света. Еще секунду назад тарелки были пусты, а сейчас они уже ломились от яств: жареные цыплята горными пиками высились на блюдах, пудинги подмигивали вишневыми глазками из-под шапок взбитых сливок, а тыквенный сок в кувшинах вздыхал и пузырился, словно живой. Над столом пролетело жаркое – сочная индейка дирижаблем проплыла над головами первокурсников, прежде чем приземлиться прямо перед профессором Дамблдором. А в углу, на отдельном столике, горой росли пирожные-кексы, каждый из которых был увенчан крошечной сахарной башенкой.

Послетекстовые задания:

1) В тексте есть предложение: «Тысячи свечей парили под волшебным потолком, отражаясь в золотых тарелках озерцами дрожащего света». Найдите слово, которое создает эффект превращения (метаморфозу). На какой вопрос она отвечает? В каком падеже стоит? Какой образ возникает благодаря этому слову?

2) Выпишите из текста 2-3 примера олицетворений (слов, которые «оживляют» неживые предметы или еду). Какой эффект они создают? Почему автор «оживляет» именно еду, а не, например, парты или стулья?

3) Найдите в тексте метафору-сравнение, построенную по образцу «предмет А как предмет Б» («Большой зал гудел, как растревоженный улей»). Объясните, на чем основано это сравнение.

4) Автор пишет: «жаркое дирижаблем проплыло над головами». Объясните смысл этой метаморфозы. Почему для сравнения с индейкой выбран именно дирижабль, а не, например, самолет или птица? Какие качества индейки подчеркивает это сравнение?

УРОК 3. Метаморфозы и превращение (Дж. Роулинг «Гарри Поттер») (продолжение)

Работа с метафорой на материале произведения Дж. Роулинг позволяет не только закрепить понятие метаморфозы, но и показать, как обыденные предметы (в том числе продукты питания) становятся источником ярких образов. Особый интерес для анализа представляет молоко – продукт, знакомый каждому с детства и обладающий богатым метафорическим потенциалом.

Прежде чем обратиться к тексту Роулинг, учитель предлагает учащимся выполнить задание из учебника (тема «Культура питания»):

«Угадайте, что означает «белое чудо природы». Как вы думаете, о чем пойдет речь?» [5, с. 84].

Ученики легко отгадывают – это молоко. В ходе беседы выясняется, почему молоко называют «чудом»: оно питательно, полезно, дает жизнь, с ним связаны представления о доме, детстве, здоровье. Учитель подводит к мысли, что молоко – это не просто продукт, но и символ, который часто используется в метафорах.

Текст для чтения (по мотивам Дж. Роулинг):

На кухне Хогвартса тепло и шумно. В огромных медных кастрюлях что-то булькало, ножи сами собой нарезали тыквы, а на длинных дубовых столах теснились кувшины всех размеров. В одном из них, глиняном и пузатом, дремало молоко. Оно было таким густыми и белым, что казалось – это не молоко, а облако, случайно залетевшее в кувшин и свернувшееся там клубком. Иногда молоко вздыхало, и на его поверхности лопалась жемчужина пены. Казалось, что стоит прикоснуться к нему ложкой – и оно проснется, потянется и заговорит.

Послетекстовые задания:

Найдите в тексте метафоры и олицетворения, связанные с молоком. Выпишите их и объясните, какие образы они создают.

Ответы, которые дают учащиеся: *«дремало молоко»* – олицетворение, молоко предстает как живое существо, которое отдыхает; *«облако, свернувшееся клубком»* – метафора-сравнение, подчеркивающая невесомость, белизну и пушистость молока; *«лопалась жемчужина пены»* – метафора, превращающая капельки пены в драгоценные камни; *«проснется, потянется»* – развернутое олицетворение, наделяющее молоко человеческими действиями.

Почему автор использует именно такие образы? Что они говорят об отношении волшебников к обычной еде?

В тексте есть метафора-метаморфоза? (Нет, но можно спросить, как ее можно было бы создать. Например: «Молоко облаком лежало в кувшине» – это уже метаморфоза, т.к. есть творительный падеж. Ученики могут сами преобразовать одно из выражений в метаморфозу).

Задание:

Как мы поняли, молоко может стать облаком, жемчугом, живым существом. Но, оказывается, слово «молоко» спряталось даже в названии космического объекта. Кто знает, что такое Млечный Путь?»

Учащиеся вспоминают, что Млечный Путь – это наша галактика, полоса звезд на ночном небе.

Чтение текста о происхождении метафоры:

«Древние греки смотрели на небо и видели светлую полосу, протянувшуюся через все небо. Они вообразили, что это пролитое молоко. По легенде, богиня Гера кормила грудью младенца Геракла, а когда оттолкнула его, молоко брызнуло и образовало в небе Млечный Путь. Так обычный продукт питания стал названием для галактики. Это удивительная метафора, соединившая земное и небесное».

Задания для закрепления:

Придумайте свои метафоры, используя слово «молоко» или его признаки (белый, питательный, теплый) для описания других явлений природы или предметов. Например:

Туман – это молоко, разлитое по лугам.

Облака – молочные реки.

Лунный свет – молоко ночи.

Вспомните другие метафоры, где еда или напитки используются для описания природы, космоса или чувств (например, «шоколадный загар», «медовый голос», «звездный дождь»). Запишите 2-3 примера.

В качестве домашнего задания предлагается написать короткую зарисовку (3-5 предложений) на тему «Млечный Путь над Хогвартсом», используя метафоры, связанные с едой или напитками.

Как оказалось, выполняя это задание, учащиеся не просто называли «молоко» или «сахар», а создавали развернутые образы, основанные на сходстве признаков (цвет, густота, свечение). Приведем несколько примеров школьных работ.

(Алия Н., 8-й класс): «Ночь над Хогвартсом была теплой и тягучей, как только что сваренный ирис. Я сидела на подоконнике и смотрела, как Млечный Путь разливается по небу – не рекой, нет, а густыми сливками, который кто-то невидимый взбивал в легкую пену. Звезды сыпались в эту пену сахарной пудрой, а луна, круглая и желтая, лежала на краю неба, как ломтик спелой дыни. Мне казалось, что если высунуть руку, на ладони останется сладкая небесная пыльца».

(Арман И., 8-й класс): «Над башнями Хогвартса Млечный Путь растекся молочной рекой. По ней, как по киселю, плыли звезды – одни торопливо, будто серебряные рыбки, другие важно и медленно, словно сахарные леденцы в густом сиропе. Вдруг откуда-то из-за туч вынырнул месяц – кривой и оранжевый, как долька апельсина, и вся молочная река забурлила, заискрилась, пошла рябью. А внизу, в Большом зале, эльфы как раз разливали тыквенный сок по кувшинам – может, и небо готовилось к пиру?».

(Марлен А., 8-й класс): «С крыши астрономической башни Млечный Путь был похож на пролитое молоко великана. Только великан этот – сама Вселенная, и пролила она не просто молоко, а время. Звезды в этом молоке плавали, как хлопья утренней каши – одни крупные, яркие, другие мелкие, едва заметные. Я подумал: наверное, это боги за завтраком нечаянно опрокинули чашу, и теперь мы, люди, всю жизнь смотрим на это сладкое пятно и пытаемся разглядеть в нем свое будущее».

На втором, *функционально-прагматическом*, этапе внимание сосредоточено на анализе метафоры в рассказах Н. Носова и В. Драгунского, где тема питания раскрывает внутреннее состояние через контраст ожидаемого и реального.

Если на первом этапе учащиеся отвечали на вопрос: «как устроена метафора?», то теперь в центре внимания оказываются вопросы «зачем автор использует эту метафору?» и «какой эффект она создает?».

Обращение к юмористическим текстам Н. Носова и В. Драгунского на данном этапе неслучайно. Как справедливо отмечает Г.М. Кулаева, «речевые средства комического субъективны, неповторимы, являются результатом

свободной творческой деятельности индивида, преднамеренны, контекстно и ситуативно обусловлены» [140], что доказывает их принадлежность речи, а не языку как системе. Именно в комическом тексте наиболее наглядно проявляется прагматическая функция метафоры: автор намеренно сталкивает разные значения, создавая несоответствие между ожидаемым и реальным, что и рождает смех.

Теоретической базой для анализа послужило положение о том, что метафорическая полисемия – когда одно метафорическое выражение допускает множественные интерпретации – может служить катализатором юмора. В двуязычной аудитории этот эффект усиливается, поскольку различия в языковых кодах и культурных нормах могут приводить к креативным, порой неожиданным смысловым сопоставлениям.

Кроме того, важным для нас стало наблюдение, что юмор, через риторические приемы, такие как метафоры, гипербола, игра слов, играет ключевую роль в том, чтобы делать сложные или обыденные концепты доступными и увлекательными. Тема «Культура питания», будучи близкой каждому подростку, предоставляет богатейший материал для такого рода работы.

Так, например, для уроков этого цикла предлагалось следующее задание: Прочитайте отрывок из рассказа В. Драгунского «Тайное становится явным». Как автор создает комический эффект? Какие приемы использует?

Фрагмент для чтения и анализа:

Мама сказала:

– Ешь! Ну-ка, давай-ка, открывай рот»

Я открыл рот, а она налила туда полтарелки каши и сразу:

– Проглатывай скорей! Не держи во рту!

Я проглотил, и у меня в животе что-то заурчало. А мама говорит:

– Давай еще! А ну, чтоб все до дна!

И я стал есть эту кашу и все время думал про этого несчастного мальчика, который никогда не ест каши и, наверное, поэтому такой хилый и слабый. А я вот ем, и поэтому я, наоборот, сильный и здоровый. Но каша была противная, и я все время прихлебывал воду, чтоб она быстрее проскочила в желудок. А когда мама отвернулась, я скорей хватать тарелку – и бух все в окно! У нас окно во двор было открыто.

Ответы, которые были получены:

«Смешно, потому что мама ведет себя как генерал, отдавая приказы: «открывай рот», «проглатывай скорей», «чтоб все до дна». Как будто каша – это враг, с которым надо сражаться» (Алина А., 8-й класс).

«Герой думает про какого-то несчастного мальчика, который кашу не ест и поэтому хилый, а сам при этом кашу ненавидит. Это контраст между тем, что он говорит, и тем, что на самом деле чувствует. Метафора здесь скрытая: он себя утешает, что он сильный, но на самом деле он такой же, как этот мальчик» (Дамир К., 8-й класс).

«Самое смешное – это финал: «бух все в окно!» Это гипербола. Вместо того, чтобы просто не есть, герой выбирает радикальный способ – выбросить кашу в

окно. Но он не подумал, что это «тайное» станет «явным». Комический эффект держится на несоответствии между простым действием и его грандиозными последствиями» (Нуркен С., 8-й класс).

Особую ценность представляет рефлексивный компонент задания: учащиеся не только анализируют авторские приемы, но и задумываются о механизмах собственного восприятия. Почему нам смешно? Как язык влияет на наши эмоции? Это формирует метапредметные навыки, необходимые для осознанного чтения и интерпретации любых текстов.

Также в цикле уроков второго этапа учащимся предлагался ряд заданий с фразеологизмами.

Задание 1. Прочитайте фразеологизмы, связанные с едой и кулинарией. Опираясь на свой жизненный опыт и языковую интуицию, распределите их в две колонки:

Колонка А – выражения, которые несут положительную оценку (одобрение, восхищение, пожелание добра).

Колонка Б – выражения с отрицательной оценкой (неодобрение, осуждение, ирония).

Хлеб-соль, как сыр в масле кататься, кровь с молоком, тёртый калач, съесть пуд соли, манна небесная, ешь – не хочу, не хлебом единым, сапоги каши просят, каша в голове, заварить кашу, расхлёбывать кашу, перемывать косточки, ни рыба ни мясо, первый блин комом, посадить на хлеб и воду, задать перцу, калачом не заманишь, ложка дёгтя в бочке мёда, не солоно хлебавши.

Задание 2. Проверьте себя. Используя «Фразеологический словарь русского языка» (под ред. А.И. Молоткова, В.П. Жукова или любой другой доступный словарь), уточните значение каждого выражения. Для этого:

а) найдите словарную статью к каждому фразеологизму; б) выпишите кратко его значение и помету (если есть: одобр., неодобр., шутол., ирон. и т.п.); в) сравните свою первоначальную классификацию со словарными пометами.

Задание 3. Выберите 3-4 фразеологизма, которые показались вам наиболее интересными. Используя фразеологический словарь, найдите информацию об их происхождении. Ответьте на вопросы:

Почему именно этот образ (хлеб, соль, каша, калач и т.д.) стал основой для выражения?

Какая реалья быта, обычай или историческое событие лежит в основе фразеологизма?

Менялась ли оценка выражения со временем?

Пример для справки: «Тёртый калач» – калачи в старину выпекали из тёртого (долго месимого теста), отсюда значение «опытный, бывалый человек».

На третьем, *креативно-синтезирующем*, этапе, учащиеся выходят на уровень символического осмысления метафоры в произведениях С. Бегалина, Ч. Айтматова и Б. Сокпакбаева, где пища или трапеза становятся символами судьбы, памяти и культурных ценностей.

Если на предыдущих этапах учащиеся анализировали структуру и функции метафоры в текстах разных стилей, то теперь в центре внимания оказались метафорические образы, приобретающие символическое значение и отражающие национальную картину мира. Материалом для работы послужила повесть казахстанского писателя Сапаргали Бегалина о детстве Чокана Валиханова, текст которой насыщен традиционными для казахской культуры образами и позволяет проследить становление внутреннего мира главного героя через систему ключевых метафор-символов [141]. Особое место в этом ряду занимают образы, связанные с культурой питания: пища в казахской традиции выступает не просто как средство утоления голода, но как сложный культурный код, воплощающий идеи гостеприимства, социальной иерархии, родственных связей и нравственных ценностей.

Цель этапа – развитие рефлексивных и творческих умений учащихся на основе анализа метафорического строя повести, осознание метафоры как носителя культурного кода и инструмента создания индивидуально-авторской картины мира.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: 1) формирование умения раскрывать авторский замысел через анализ ключевых метафорических образов-символов (степь, конь, беркут, акын, игрушки, а также пища: хлеб, кумыс, мясо); 2) обучение интерпретации метафор-символов в контексте произведения и в широком культурном контексте; 3) развитие способности создавать собственные тексты (эссе, размышления, миниатюры), в которых метафора используется для выражения личностного отношения и национально-культурной идентичности.

На первый план выходит формирование таких продуктивных коммуникативных умений, как умение выявлять и интерпретировать символические образы, умение создавать оригинальные тексты с использованием метафор-символов, умение оценивать выразительность собственной речи и речи одноклассников с точки зрения её культурной глубины и образной точности.

При анализе повести С. Бегалина использовалось чтение с остановками. Так, при осмыслении первого фрагмента повести (встреча с Мысыком) предлагались послетекстовые задания (приведем вопросы и ответы учащихся):

Найдите в тексте описания степи. Какие эпитеты и метафоры использует автор? Как вы думаете, что символизирует степь в казахской культуре?

Дамир: «Я думаю, степь – это символ свободы. Чокан хочет быть свободным, как степной ветер. Он не любит, когда его заставляют что-то делать, он сам выбирает друзей (Мысыка), сам решает, когда учиться, а когда идти на охоту».

Проанализируйте сцену угощения Мысыка. Почему для Чокана так важно, чтобы его друг поел досыта? Что символизирует хлеб (лепешки) в этой сцене?

Айгерим А.: «Баурсаки – это не просто еда. Это знак того, что Чокан принимает Мысыка. Мысык не привык к такому отношению, поэтому сначала робеет, а потом так радуется. Еда здесь становится языком дружбы».

Выпишите из текста слова и выражения, которыми автор описывает коня и беркута. Какие качества животных подчеркиваются? Почему в казахской культуре конь и беркут занимают особое место? Что они символизируют?

Нурлан: «Для казахов конь – это не просто животное, это часть души. Когда Чокан мчится за беркутом, он сливается с конем, они летят как одно целое. Метафора «крылья джигита» здесь очень точная: без коня джигит не может совершить подвиг».

Тема культуры питания, являясь сквозной для всего цикла уроков, органично переплетается с анализом образов учителей и наставников в повестях Ч. Айтматова и Б. Сокпакбаева. Еда в этих произведениях выступает не просто фоном или бытовой деталью, но становится метафорой отношений, духовной близости, социального статуса и нравственных ценностей, которые учитель передаёт своим ученикам.

В повести Айтматова описание еды предельно скупое, что само по себе становится художественным приемом. Голод, холод, нищета – постоянные спутники первых лет становления школы. Однако именно в этой скудости раскрывается величие подвига Дюйшена.

Отрывок для чтения и анализа: «Он приходил раньше всех и уходил позже всех. Он сам топил печь, сам носил воду, сам заботился о том, чтобы у детей была хоть какая-то еда. Часто он отдавал им свой скудный паёк».

Вопросы для анализа:

1) Почему автор не описывает подробно, что именно едят герои? Какую роль играет это «молчание» о еде?

2) Как сцена, где Дюйшен делится своим хлебом с учениками, характеризует его как учителя? Какая метафора здесь возникает? (Хлеб как символ жизни, знаний, жертвенности).

3) Сравните описание еды в сценах, где Дюйшен один, и где он с детьми. Есть ли разница? О чём это говорит?

Ответ учащегося: «Когда Дюйшен один, мы вообще не знаем, ел он или нет. А когда с детьми – он всё им отдаёт. Это метафора того, что настоящий учитель живёт не для себя, а для учеников. Хлеб становится символом его души» (Алия К., 8-й класс).

Особым заданием в этом цикле было задание на сопоставление – учащимся было предложено сравнить, с помощью каких метафор создаются образы учителей и наставников в повестях Ч. Айтматова «Первый учитель» и Б. Сокпакбаева «Меня зовут Кожа». Какая из найденных метафор показалась вам наиболее точной и почему? Напишите небольшое рассуждение (4-5 предложений), объясняя свой выбор.

Дамир: «Мне кажется, самая точная метафора для Дюйшена – «огонь в холодной степи». Вокруг него – нищета, темнота и равнодушие, но он зажигает огонек знаний и надежды, который согревает детей и освещает им путь. Как огонь, он дает тепло, но может и обжечь тех, кто пытается его погасить. Эта метафора показывает его одиночество, силу и жертвенность».

Таким образом, проведенный на уроке анализ позволяет увидеть, что образы учителей в повестях Ч. Айтматова и Б. Сокпакбаева выходят за рамки простой социальной роли. Они воплощают в себе архетип наставника, который Ч.К. Ламажаа и А.Т. Каиржанова исследуют на материале тюркской культуры как концепт «башкы» [142].

Важным результатом экспериментальной работы в 8-м классе стало осознание учащимися метафоры не только как стилистического приема, но и как средства выражения культурных смыслов и национальной картины мира. Работа с произведениями разных литературных традиций (западноевропейской и казахстанской) позволила активизировать билингвальный и межкультурный потенциал обучающихся, а сквозная тема «Культура питания» обеспечила содержательное единство всего цикла уроков.

Для проверки эффективности предложенной методики нами были проведены диагностические срезы, включавшие, в том числе, свободный ассоциативный эксперимент.

1) Результаты первого среза (свободный ассоциативный эксперимент)

Таблица 16 – Количественные показатели ассоциативных реакций в 8-х классах (в %)

Показатель	Констатирующий этап		Контрольный этап		Динамика	
	КГ (26)	ЭГ (27)	КГ (26)	ЭГ (27)	КГ (26)	ЭГ (27)
Отказ от ответа	15,1%	16,2%	13,1%	9,3%	2%	6,9%
Неметафорические реакции	93,6%	92,8%	73,2%	61,4%	20,4%	31,4%
Метафорические реакции	6,6%	7%	21,3%	38,5%	14,7%	31,5%

Результаты итогового среза свидетельствуют о значительном превосходстве экспериментальной группы над контрольной по ключевым показателям. Доля учащихся, отказавшихся от ответа, в ЭГ (9,3%) ниже, чем в КГ (13,1%). Разница в 3,8% показывает, что ученики экспериментальной группы реже испытывают затруднения при необходимости дать ассоциативный ответ, что говорит о большей уверенности и сформированности лексических связей. Наиболее показательным является соотношение типов реакций. В контрольной группе, несмотря на некоторый естественный прирост, по-прежнему доминируют неметафорические реакции (73,2%), то есть учащиеся преимущественно оперируют прямыми, логическими связями между словами. В экспериментальной группе картина принципиально иная: доля неметафорических реакций (61,4%) значительно ниже, а доля метафорических реакций (38,5%) – более чем в 1,8 раза выше, чем в КГ (21,3%). Это прямое доказательство того, что предложенная система упражнений эффективно развивает способность к образному, ассоциативному восприятию и продуцированию речи. Разница в 17,2% по доле

метафорических реакций между ЭГ (38,5%) и КГ (21,3%) также является статистически значимой.

Таблица 17 – Качественные показатели метафорических реакций в 8-х классах (в %)

Тип метафор	Констатирующий этап		Контрольный этап		Динамика	
	КГ (26)	ЭГ (27)	КГ (26)	ЭГ (27)	КГ (26)	ЭГ (27)
Общепозитические	46,2%	55,6%	51,4%	68,8%	5,2%	13,2%
Авторские (нестандартные)	50%	66,7%	62%	88,3%	12%	21,6%

Качественный анализ метафорических реакций подтверждают, что в экспериментальной группе произошли изменения в структуре языкового сознания учащихся. Высокий процент авторских метафор (88,3%) при современном росте общепозитических (68,8%) свидетельствует о формировании у учащихся ЭГ гибкой, творческой языковой личности, способной не только понимать и ценить готовые образы, но и создавать собственные, выражая через них свое уникальное мироощущение. Учащиеся контрольной группы, напротив, в большей степени остаются в рамках репродуктивного использования языка, что подтверждается меньшей долей авторских метафор и меньшим приростом общепозитических.

2) Результаты второго среза (интерпретация метафор)

Результаты демонстрируют, что показатели экспериментальной группы (ЭГ) превосходят показатели контрольной (КГ): 85% в ЭГ против 45% в КГ (разрыв +40%). При этом количество частично справившихся и вовсе не справившихся в ЭГ минимально (в 8-м классе – 12% и 3% соответственно), тогда как в КГ эти доли остаются высокими (42% и 13%). Рассмотрим Таблицу 18.

Таблица 18 – Умение интерпретировать метафору (в %)

Показатель	8-й класс		
	КГ (26)	ЭГ (27)	Разница (ЭГ – КГ)
Нахождение метафоры			
1. Выделили все метафоры верно	45	85	+40
2. Выделили частично	42	12	-30
3. Не справились	42	12	-30
Объяснение смысла			
1. Глубокое, полное объяснение	22	72	+50
2. Поверхностное, частичное	47	21	-26
3. Не справились / буквально	31	7	-24

Как видим, наиболее убедительные различия зафиксированы в умении давать глубокое, полное объяснение метафоры. В 8-м классе показатели еще выше: 72% в ЭГ против 22% в КГ (прирост +50%). Это значит, что систематическая работа с метафорой позволила учащимся ЭГ не только узнавать переносное значение, но и понимать механизм его возникновения (основание сравнения, ассоциативные связи). Доля поверхностных и буквальных интерпретаций в ЭГ обеих параллелей снизилась до минимума (21% и 7% в 8-м классе), тогда как в КГ около трети учащихся продолжают испытывать серьезные затруднения.

3) Результаты третьего среза (творческая работа)

Завершающим этапом диагностики уровня сформированности метафорической компетенции стал анализ творческих работ учащихся. Если предыдущие срезы были направлены на выявление способности опознавать и интерпретировать готовые метафоры, то третий срез позволил оценить главный результат обучения – сформированность продуктивных умений, то есть способность учащихся самостоятельно создавать оригинальные метафорические тексты.

Учащимся 8-х классов было предложено написать сочинение-миниатюру на свободную тему (5-7 предложений) с установкой на использование метафор. Оценка работ проводилась по 10-балльной шкале с учетом таких критериев, как наличие метафор, их оригинальность, уместность в контексте и связность текста в целом. На основе полученных баллов все учащиеся были распределены по трем уровням метафорической выразительности речи: высокий, средний и низкий. Распределение учащихся контрольной и экспериментальной групп представлено в Таблице 19.

Таблица 19 – Распределение учащихся по уровням метафорической выразительности речи (в %)

Уровень	8-й класс		
	КГ (26)	ЭГ (27)	Разница (ЭГ – КГ)
Высокий	16	40	+24
Средний	44	48	+4
Низкий	40	12	-28

Примеры творческих работ наглядно демонстрируют различия между уровнями метафорической выразительности. В экспериментальной группе большинство учащихся (как показано в Таблице 19) перешли на средний и высокий уровни. Приведем примеры творческих работ учащихся ЭГ.

Например, работа ученицы Дианы З., высокий уровень (10 баллов):

«Я попала в Волшебную страну. Там горы были не простые, а Спящие великаны, укутанные в сиреневые туманы. Я подошла к Лесу Шепотов. Деревья в нем не скрипели, а тихо переговаривались листвой, рассказывая друг другу

сказки ветра. А в центре леса журчал Ручеек Времени, его вода была не мокрой, а искристой, как звездная пыль. Я зачерпнула эту пыль ладошкой, и она превратилась в мечту». (Анализ: текст един, выдержан в едином сказочном стиле. Использовано 5 развернутых метафор, большинство из которых оригинальные, авторские. Метафоры выполняют текстообразующую функцию).

Или работа ученика Марлена А., средний уровень (6 баллов):

«В моем волшебном мире есть молочная река с кисельными берегами, как в сказке. Там живут говорящие звери. Заяц там не трусливый, а смелый, как лев. Солнце там всегда улыбается. Я люблю этот мир». (Анализ: использованы в основном фольклорные клише и языковые метафоры, есть одна попытка оригинального сравнения, но текст простой, неразвернутый).

Как показало исследование, в экспериментальной группе произошли положительные изменения на всех уровнях формирования метафорической компетенции, тогда как в контрольной группе динамика минимальна и объясняется естественным речевым развитием.

Особую значимость в работе с учащимися приобретает подбор материала, позволяющего активизировать связь между языковыми средствами и национальной картиной мира. В этой связи закономерным этапом работы стала разработка комплекса методических рекомендаций, основанных на результатах наших научных исследований (а также опубликованных в журналах, индексируемых в SCOPUS [142] и КОКШВО РК [141], [143]). Предлагаемые материалы могут быть использованы как в вузе (в рамках семинарских занятий по методике преподавания русского языка), так и в школе. В следующем параграфе мы обратимся к методическим решениям, адресованным разным возрастным группам.

3.3 Методические решения по формированию метафорической компетентности на уроках русского языка (в аспекте подготовки студентов-филологов)

Проведенный формирующий эксперимент подтвердил эффективность разработанной системы упражнений, ориентированной на поэтапное развитие метафорической компетенции – от узнавания и интерпретации метафор к их самостоятельному продуцированию.

Вместе с тем формирование метафорической компетенции учащихся-билингвов требует от учителя владения не только когнитивным, но и лингвокультурологическим инструментарием. В связи с этим ниже предлагаются методические решения для двух тем: работа с повестью С. Бегалина о детстве Шокана Уалиханова (адаптированная для 5-х классов) и работа с произведениями об учителе на материале произведений Б. Сокпакбаева, Ч. Айтматова (адаптированная для 8-х классов). Материалы подаются как дидактический ресурс для занятий со студентами.

3.3.1 Лингвокогнитивный анализ метафорических моделей, формирующих образ Шокана Уалиханова (в контексте развития метафорической компетенции в 5-м классе)

Обращение к художественному образу Шокана Уалиханова в детской литературе обусловлено его значительным дидактическим и когнитивно-прагматическим потенциалом в процессе формирования метафорической компетентности учащихся-билингвов. Особую роль в этом контексте играет повесть С. Бегалина «Шоқан асулары» («Чокан Валиханов»), представляющая собой художественную биографию, в которой историческая личность раскрывается через призму детского восприятия, эмоционального опыта и становления внутреннего мира героя. В отличие от академических биографий, произведение Бегалина не только передает факты жизни Шокана, но и создает образ ребенка, находящегося в процессе познания мира, что делает текст особенно ценным для школьного обучения.

Следует подчеркнуть, что данное произведение целесообразно изучать в рамках раздела «Жизнь и творчество», в котором учащиеся знакомятся с выдающимися личностями казахской истории и культуры. В этом разделе важна не только передача биографических сведений, но и формирование личностного отношения к герою, понимание его внутреннего мира, ценностей и мотивации. Повесть С. Бегалина в полной мере отвечает этим задачам, поскольку позволяет представить Шокана Уалиханова не как абстрактную историческую фигуру, а как живого человека – любознательного, чувствительного, стремящегося к знаниям. Это особенно важно для учащихся 5-го класса, для которых характерна эмоциональная вовлеченность и склонность к идентификации с героем.

Художественный образ Шокана в повести формируется через систему языковых средств, создающих эффект детского мировосприятия. Автор активно использует метафоры, эпитеты, сравнения, а также элементы внутренней речи и речевые характеристики персонажа. Так, в эпизоде восприятия акына метафора «чарующие звуки окружили Чокана, подняли, понесли в сказочный мир» отражает не только эмоциональное состояние героя, но и механизм его восприятия искусства: звук становится не просто физическим явлением, а силой, способной переносить человека в иной, воображаемый мир. Подобные образы создают условия для анализа метафоры как когнитивного инструмента, с помощью которого ребенок осмысливает действительность.

В подразделе 3.2 была представлена система упражнений, направленная на поэтапное формирование у учащихся умений опознавать, интерпретировать и создавать метафоры. Предлагаемые ниже методические решения имеют иную направленность: они строятся вокруг образа Шокана Уалиханова в повести Сапаргали Бегалина. Если ранее мы учили детей работать с метафорой как таковой, то теперь мы показываем, как метафора работает на создание образа национального героя, как через неё раскрываются культурные смыслы и историческая память.

Цель занятий: формирование у учащихся-билингвов 5-го класса представления о том, как метафора участвует в создании образа исторической

личности, развитие умений интерпретировать культурно маркированные метафоры.

Задачи:

1) познакомить учащихся с личностью Шокана Уалиханова и историко-культурным контекстом его детства;

2) показать, как через метафорические образы степи, коня, беркута, хлеба раскрывается внутренний мир героя;

3) развить умение объяснять связь метафоры с традиционными ценностями казахского народа;

4) активизировать билингвальный опыт учащихся через обращение к параллелям в родном и русском языках.

Этапы работы и типы заданий

Этап 1. Историко-культурный контекст (введение в тему)

На этом этапе важно создать у учащихся целостное представление о времени, в которое жил Шокан Уалиханов, и о традиционном укладе жизни казахов.

Задание 1.1. «Лента времени»

Учитель предлагает рассмотреть проекты Шокана Уалиханова в разные годы (если есть возможность – детский, юношеский, взрослый). Вопросы для обсуждения:

Кем стал этот человек? (учёный, путешественник, просветитель)

Как вы думаете, каким он был в детстве? Что могло повлиять на формирование его характера?

Задание 1.2. «Мир казахской степи» (работа с иллюстративным материалом)

Учащимся демонстрируются изображения степи, кочевого быта, коней, беркутов, традиционного угощения. Задача: описать увиденное, используя слова, передающие ощущения (простор, воля, сила, красота, тепло). Учитель фиксирует на доске наиболее яркие определения – это будет «банк образов» для дальнейшей работы.

Этап 2. Знакомство с героем (работа с текстом повести)

В основе данного этапа работы лежит методика осознанного (вдумчивого) чтения, когда читатель активно взаимодействует с текстом, стремясь понять не только событийную канву, но и внутренний мир героя. В отличие от традиционного анализа, где метафора рассматривается как изолированный прием, здесь она воспринимается как органичная часть повествования, помогающая читателю глубже проникнуть в образ. Задача учителя – создать условия для такого проживания текста, когда метафоры «высвечиваются» в сознании ученика естественно, благодаря их художественной выразительности.

Задание 2.1. Чтение и первичное восприятие (фрагмент «В степи»)

Учитель выразительно читает отрывок, где Шокан наблюдает за полётом беркута или скачет на коне. После чтения – беседа:

Каким вы увидели Шокана? Что он чувствует? Чему радуется?

Какие слова помогли вам это понять? (Учащиеся называют яркие выражения, учитель помогает заметить среди них метафоры: «сердце замерло», «конь летел», «степь дышала»).

Важно: мы не даём определение «метафора» и не требуем анализа структуры – мы просто фиксируем, что эти слова делают картину живой.

Задание 2.2. «Слова-помощники»

Учитель выписывает на доску несколько метафорических выражений из текста (например, «степь дышала», «ветер шептал», «солнце улыбнулось»). Задание: «Представьте, что этих слов нет. Как бы мы описали ту же картину? Стало бы описание хуже или лучше? Почему?». Это задание, на наш взгляд, подводит детей к осознанию функции метафоры без формального определения – через сравнение вариантов.

Этап 3. Культурный код метафоры

Это центральный этап, в котором показывается, что метафоры в повести – не случайны, они укоренены в культуре.

Задание 3.1. «Почему конь? Почему беркут?» (работа в группах)

Класс делится на группы. Каждая группа получает одно из понятий: «конь в жизни казахов», «беркут в традиционной охоте», «хлеб/бауырсаки в обычае гостеприимства». Задание: используя краткую информацию от учителя (или подготовленные карточки), объяснить, почему именно эти образы стали главными в повести о детстве Шокана.

Не менее показательной является метафора «посверкивал глазами», используемая в сцене общения с отцом. Она позволяет передать внутреннее напряжение героя, его стремление сдержать эмоции, уважение к старшим и осознание ответственности. В данном случае метафора выступает средством характеристики личности, что делает ее особенно значимой для интерпретации текста. Аналогично, сравнение «как взрослый» в сцене прощания с Мысыком приобретает метафорический характер, поскольку отражает переход героя от детского к более зрелому поведению, подчеркивая его внутренний рост.

Особое внимание уделяется сопоставительному анализу фрагментов на казахском и русском языках: учащиеся выделяют сходства и различия в передаче образа, оценивают выразительность языковых средств. Это способствует формированию гибкости мышления и развитию навыков интерпретации.

Кроме того, важно предложить учащимся объяснить значение образа «Сундук песен», определить, что именно «хранится» в нем, и почему этот образ важен для понимания культуры. Это позволяет выйти на уровень осмысления метафоры как носителя коллективной памяти и культурных ценностей. Важным компонентом художественного мира повести является фольклорный пласт. Сказания, дастаны, песни акынов выступают для Шокана «первой школой» восприятия мира, формируя его образное мышление. Фольклорные образы (например, гиперболические описания, связанные с эпосом) позволяют учащимся увидеть, как формируется метафорическое мышление на основе культурного опыта.

Этап 4. Творческая рефлексия

В отличие от заданий 3.2, где дети конструировали метафоры по образцу, здесь мы предлагаем свободное творчество, вдохновлённое образом героя.

Задание 4.1. «Если бы я встретил Шокана...»

Учащимся предлагается представить встречу с юным Шоканом. Что бы они спросили? Что бы рассказали о себе? Что подарили бы ему на память? Важно не требовать обязательного использования метафор, но поощрять, если они появляются естественно.

Задание 4.2 «Мой подарок Шокану» (метафорический сувенир)

«Шокан жил давно, в другом мире. Но если бы мы могли отправить ему подарок через время – не вещь, а слово-образ, что бы мы ему сказали? Придумайте метафору-пожелание для юного Шокана».

Задание 4.3. Учащимся предлагается описать степь, музыку или эмоциональное состояние героя, используя образные выражения, либо написать небольшой текст, в котором они передают свои впечатления, опираясь на метафоры. Например, задание «Что я почувствовал, слушая музыку» позволяет перенести художественный опыт героя в личный опыт учащегося.

На наш взгляд, предлагаемая система работы позволяет: а) сформировать у пятиклассников представление о метафоре не как о формальном приёме, а как о способе выражения культурных смыслов; б) развить умение замечать связь между языковыми образами и традиционными ценностями; в) активизировать билингвальный опыт учащихся через сопоставление языков; г) пробудить интерес к национальной истории через художественное слово.

На этих занятиях оценивается не столько правильность анализа метафоры, сколько глубина погружения в образ и понимание его культурной обусловленности. В творческих заданиях поощряется искренность и связь с личным опытом ученика. Особо отмечаются попытки использовать образные средства родного языка.

Как видим, диагностический потенциал повести может быть полноценно реализован при условии, что учитель владеет не только методикой проведения занятий, но и инструментарием диагностики и оценки метафорической компетенции учащихся. В связи с этим в подготовку студентов-филологов (в рамках курса методики преподавания русского языка или подготовки к педагогической практике в школе) целесообразно включить специальное задание по разработке критериев творческих работ школьников. Для этого можно предложить студентам на основе реальных (например, выполненных учащимися в рамках настоящего исследования) или смоделированных работ разработать *операциональную шкалу оценки* уровня сформированности метафорической компетенции, учитывающую универсальные когнитивные механизмы и культурно-специфические образы.

Каждый студент получает 2-3 образца школьных работ и оценивает их по трем уровням (Таблица 10), фиксируя возникающие затруднения. Как показывает практика, наиболее спорными оказываются работы, содержащие единичные, но яркие культурно-маркированные метафоры. В качестве примера можно

предложить работы учащихся 5-го класса, выполненные для задания «Мир казахской степи»:

(1) «Степь летом красивая. Мне кажется, что степь старая, но мудрая. Трава низко ложится к земле. С высоты кажется, что ветер сорвал со степи платок и растрепал ее седые волосы...» (Амина А.);

(2) «В степи птицы поют не просто так. Они словно повторяют мелодию кюя. А когда замолкают, наступает тишина – в это время мудрая степь проговаривает свой бата» (Айбек Н.).

Работая в малых группах, студентам нужно разработать конкретные дескрипторы. Обязательными критериями можно считать: а) количество метафор (от отсутствия до 5-ти и более); б) разнообразие типов метафорического переноса (олицетворения, метафора-сравнение, метафора-символ); в) оригинальность (креативность); г) уместность метафоры в общем высказывании; д) культурная маркированность (связь с казахскими реалиями, концептами и т.д.).

На стадии обсуждения можно предложить обменяться результатами, выявить расхождения, выработать решения в случае возникновения трудностей при оценке работ учащихся (например, если работа содержит вкрапления казахского языка).

Таким образом, повесть С. Бегалина «Шоқан асулары» («Детство Шокана») выступает эффективным средством формирования метафорической компетентности учащихся-билингвов. Ее изучение в рамках раздела «Жизнь и творчество» позволяет не только познакомить школьников с выдающейся личностью казахской культуры, но и развить способность к интерпретации художественного текста и навыки создания собственных метафор.

С методической точки зрения данное произведение обладает значительным потенциалом для формирования метафорической компетентности, особенно в условиях билингвального обучения. Наличие оригинального казахского текста и русского перевода создает возможности для сопоставительного анализа, позволяющего выявить особенности метафорического переноса в разных языках. Это способствует развитию межъязыковой чувствительности, расширяет когнитивные возможности учащихся и формирует способность к интерпретации образных средств в разных культурных контекстах. Также при разработке оценочных инструментов приобретает важное умение – видеть метафорическую компетенцию как измеряемый конструкт, а не как нечто расплывчатое и интуитивное.

Интеграция когнитивного, культурного и языкового аспектов обучения обеспечивает формирование целостной языковой личности, способной воспринимать и создавать образные смыслы в условиях билингвальной среды.

3.3.2 Концепты «наставник» («басшы» / башкы) и «учитель» в контексте формирования метафорической компетенции: методические рекомендации по проектированию системы заданий в 8-м классе

В билингвальной среде особое значение имеет обращение к культурным концептам, которые обладают высоким когнитивным и прагматическим

потенциалом. Одним из таких концептов является концепт наставника (учителя), широко распространенный в разных языковых картинах мира, в том числе и тюркских. В различных культурах образ наставника часто передается через метафоры, где учитель – источник знаний, старший товарищ, лидер, проводник и т.д. Учитель является не только наставником, но и ключом к познанию мира, лидером мнений.

В ходе выполнения проекта ИРН «АР23486380 Тюркские языки Казахстана в условиях духовной модернизации общества: от графики к эпическому тексту» (2024-2026 гг) мы провели исследование, в фокусе которого были концепты «наставник», «учитель», которые обладают высоким метафорическим потенциалом. Ниже предлагаются методические рекомендации по проектированию заданий.

В тюркской картине мира образ наставника репрезентируется рядом слов, среди которых особое место занимает *басшы*, что в переводе означает «голова». То есть, буквально это слово имеет значение «тот, кто ведет за собой»; в русском языке эквиваленты этого слова «руководитель», «лидер». Однако «басшы» – это не просто начальник, это руководитель, который указывает путь; это человек, который передает опыт и знания; а также тот, кто несет ответственность за своих подопечных, заботится о них.

Этимологически термин «баксы» объясняется заимствованием через посредство монгольского языка со значением учителя, наставника [144, с. 62]. Примечательно также мнение, что название «баксы» происходит от санскритского слова «бхик-шу» (учитель, образованный) [145]. Такая семантическая основа восходит к метафорической модели, в которой учитель/наставник представляется как «голова», то есть центр управления. Данная метафора отражает иерархическую связь, где учитель является лидером мнения, носителем опыта, авторитетом.

В казахской языковой картине мира наставников также называют *ұстаз*, *мұғалім*.

В русской культуре можно увидеть похожие метафорические модели. Образ наставника часто репрезентируется через метафору проводника, источника света или старшего товарища, ведущего за собой.

В тувинской литературе наставника именуют концептом «башкы». Ч.К. Ламажаа и А.Т. Каиржанова в своей статье пишут, что «так называют лам; учителей разных образовательных учреждений, ученых, абсолютное большинство которых также преподают, выступают с лекциями; а также наставников в любой сфере... Башкы – не просто обращение к учителю, не просто слово, означающее учителя, наставника; за этим словом стоит целая традиция, имеющая свою историю и подразумевающая понимание тувинцами определенной социальной иерархии и соответствующих социальных отношений» [142, с. 6-7].

Представленный выше анализ позволяет рассматривать концепт наставника как культурную универсалию, которая, однако, в каждой национальной традиции приобретает уникальные смысловые оттенки. В тюркских языках, как мы видим,

эта глубина закреплена на этимологическом уровне: *басшы, башкы* – слова, родственные понятию «голова», «исток», «начало». Они обозначают не просто социальную роль, а онтологический принцип: наставник – это тот, кто стоит у истоков пути, кто ведет за собой, формирует личность и, по сути, участвует в творении судьбы.

Изучение этого многогранного концепта обладает высоким воспитательным и образовательным потенциалом именно в 8-м классе. Во-первых, согласно учебной программе, в этом возрасте учащиеся проходят сквозную тему «Мир труда», в рамках которой рассматриваются различные профессии, их социальная значимость и роль в жизни общества. Беседа об учителе как о наставнике становится не просто очередным уроком о профессии, а разговором о призвании, об ответственности, о передаче культурного опыта от поколения к поколению.

Во-вторых, восьмиклассники находятся на этапе активного самоопределения, формирования собственной системы ценностей и нравственных ориентиров. Обращение к образу наставника, запечатленному в литературе (Дюйшен в произведении Ч. Айтматова «Первый учитель», Лидия Михайловна в книге В. Распутина «Уроки французского») и в культурной традиции (концепты *ұстаз, башкы*), позволяет обсудить важнейшие экзистенциальные вопросы: что значит быть ведущим? в чем заключается подлинный авторитет? какова цена служения другим?

Именно поэтому в разных культурах – казахской (*ұстаз, мұғалім*), русской (учитель, наставник), тувинской (*башкы*) – авторы обращаются к этой теме, вкладывая в образы педагогов не только профессиональные, но и глубокие нравственные, духовные смыслы. Сопоставление этих образов на уроке позволяет учащимся-билингвам не только увидеть общность тюркской и русской культурных традиций, но и осознать отраженную в языке уникальность каждой из них.

Таким образом, концепт «*ұстаз / башкы / наставник*» становится для нас не только объектом лингвистического анализа, но и инструментом формирования ценностных ориентаций школьников.

Перейдем к конкретным методическим решениям, которые позволяют реализовать этот потенциал на уроках в 8-м классе в рамках изучения темы «Мир труда» и при анализе художественных произведений.

В отличие от заданий, представленных в подразделе 3.2, где метафора рассматривалась преимущественно как стилистический прием и когнитивный механизм, предлагаемые ниже методические решения имеют иную направленность. Они строятся на основе анализа концепта: мы показываем учащимся, как за одним словом может стоять целый пласт истории, культуры, мировоззрения народа, и как метафоры, связанные с этим словом, раскрывают глубинные смыслы национальной картины мира.

В билингвальном контексте особый интерес представляет возможность сопоставительного анализа того, как концепт наставника реализуется в разных, но родственных культурах. Так, обращение к тувинской литературе дает богатый материал для наблюдений. Например, в «Повести о светлом мальчике» С. Сарыг-

оола образ наставника (башкы) [146] репрезентирован не через школьного учителя, а через образ бабушки – хранительницы традиционного знания. Именно она передает внуку представления об устройстве мира (три мира, душа, духи), интерпретирует природные явления (молнию, поведение животных), приобщает к мифологии и религиозным представлениям, формирует систему ценностей и нормы поведения. Здесь наставничество предстает как естественный процесс передачи культурного кода от старшего поколения к младшему, что особенно важно для понимания глубинных основ концепта «башкы». Включение этого материала в урок позволяет учащимся-билингвам увидеть, как идея наставничества пронизывает разные сферы жизни и как метафоры, связанные с передачей знаний и мудрости, работают в разных культурных контекстах.

Цель занятий: формирование у учащихся-билингвов 8-го класса представления о природе концепта и развитие умений интерпретировать метафоры, репрезентирующие образ наставника в разных культурных традициях.

Задачи:

1) познакомить учащихся с концептом «башкы» как явлением тувинской культуры (этимология, историческая трансформация, социальная функция);

2) показать, как через метафорические образы раскрывается архетип наставника в повестях Ч. Айтматова «Первый учитель» и Б. Сокпакбаева «Меня зовут Кожа»;

3) развить умение сопоставлять культурные коды разных народов (тувинского, казахского, русского) на материале метафор, связанных с образом учителя;

4) активизировать билингвальный опыт учащихся через обращение к параллелям в родном и русском языках.

Этапы работы и типы заданий

Этап 1. На этом этапе важно создать у учащихся представление о том, что слова могут быть не просто названиями предметов, а «свернутыми текстами» культуры, хранящими историю и мировоззрение народа.

Задание 1.1. «Что стоит за словом?» (эвристическая беседа)

Учитель предлагает учащимся задуматься: «Мы часто произносим слова «учитель», «наставник», «педагог». Одинаковый ли смысл в этих словах? Какое из них кажется вам самым глубоким? Почему?». После обсуждения учитель подводит к мысли, что за некоторыми словами стоит целая история, которую можно «распаковать».

Задание 1.2. «Путешествие слова “басшы / башкы”» (работа с адаптированным научным текстом)

Учащимся предлагается краткий (адаптированный для школьников) текст, составленный на основе статьи [142]. В тексте содержится информация: о происхождении слова «басшы / башкы» (связь с китайской традицией наставничества); о его значении в тувинской культуре (почитание учителя как духовного наставника); о трансформации значения в советское время (учитель как профессия); о сохранении исконных смыслов в современном употреблении.

Задания к тексту:

1. Прочитайте текст и выделите ключевые этапы «жизни» слова «басшы / башкы».

2. Объясните, почему в тувинской культуре обращение «башкы» сохраняет особый глубокий смысл даже сегодня.

3. Как вы понимаете выражение «добровольное признание статуса учителя снизу вверх»? (Согласны ли вы с тем, что настоящий авторитет нельзя навязать, он может быть только признан?)

Задание 1.3. Учитель предлагает обратиться к истокам казахской педагогической мысли. На экран проецируется стихотворение Ибрая Алтынсарина, ставшее своеобразным гимном просвещению:

Кел, балалар, оқылық,
Оқығанды көңілге
Ықыласпен тоқылық.
Оқысаңыз, балалар,
Шамнан шырақ жағылар,
Тілегенің алдыңнан
Іздемей-ақ табылар.

Задания к тексту:

1. Послушайте звучание стихотворения на казахском языке. Какие чувства оно у вас вызывает?

2. Прочитайте перевод «Идите, дети, учитесь; впитывайте знания сердцем. Если вы будете учиться, свет фонаря загорится, и то, что вы хотите, найдется само собой».

3. Найдите ключевую метафору в этом стихотворении (Свет, который озаряет путь).

4. Как вы думаете, почему именно образ света (фонаря, огня) так часто используется, когда говорят об учении и учителе? Сравните с метафорой «огонь в степи», которую мы находим у Ч. Айтматова.

Методический комментарий: это задание задает культурную рамку и показывает универсальность метафоры света для тюркской педагогической традиции.

Этап 2. Концепт «учитель / башкы» и образы наставников в литературе (аналитическая работа с текстом)

На этом этапе мы показываем, как знание о концепте помогает глубже понять литературных героев. Ключевым материалом для анализа становится образ Дюйшена в повести Ч. Айтматова «Первый учитель», который, как отмечает Г.А. Куанышбай, является ярким примером наставника, меняющего судьбы: «Образ учителя Дюйшена – это не просто портрет деревенского энтузиаста, а символ силы духа, мужества и способности менять судьбы» [147, с. 296].

Задание 2.1. Чтение и первичное восприятие: «Дюйшен – человек, бросивший вызов»

Учащимся предлагается прочитать фрагмент повести, где Дюйшен впервые в жизни объясняет сельчанам, зачем нужна школа. Это сцена, где он противопоставляет себя традиционному укладу, отвечая старику: «Я не мулла, аксакал, я комсомолец... А детей теперь будут учить не муллы, а учителя» [148, с. 33].

Вопросы для обсуждения:

1. Почему Дюйшена встречают с насмешками и недоверием? (Он беден, неуклюж, «не умеет красиво говорить», но главное – он предлагает новое, ломая привычный уклад).

2. В чем заключается главная сила Дюйшена?

3. Как эта сцена соотносится с идеей «башкы»? (важно прийти к выводу о том, что авторитет наставника не дается ему по должности, он должен быть завоеван верой и поступками).

Задание 2.2. «Метафоры подвига Дюйшена» (аналитическая работа в группах)

Учащиеся обращаются к фрагменту, где Алтынай вспоминает о первых уроках. Особое внимание уделяется ключевой метафоре всего произведения – «подвигу», который, по мысли Алтынай, совершил Дюйшен, даже не осознавая этого. Учитель зачитывает цитату: «Сам того не ведая, он совершил подвиг. Да, это был подвиг, потому что в те дни нам... вдруг открылся новый, неслыханный и невиданный прежде мир» [148, с. 42].

Задания для групповой работы:

Первая группа. Найдите в тексте подтверждения тому, что Дюйшен не имел представления о программе и методике преподавания. Что же тогда, помимо знаний, он давал детям? (Примерный ответ: веру, надежду, ощущение другого мира).

Вторая группа. Объясните метафору «подвиг» применительно к Дюйшену. В чем именно заключается его подвиг? Сравните это с образом «башкы». (Примерный ответ: подвиг – в самоотверженности, вере в каждого ученика, в противостоянии системе, в том, чтобы отдать себя без остатка).

Третья группа. Проанализируйте сцену расставания Дюйшена с Алтынай. Опираясь на цитату «Я бы тебя, Алтынай, никогда ни на шаг не отпустил от себя... Но не имею права мешать тебе... Уезжай, так лучше будет...» [148, с. 42], ответьте: почему наставник отпускает ученика? Какая метафора рождается из этого поступка? (Примерный ответ: метафора «выращивания и отпускания»: настоящий наставник не присваивает ученика, а помогает ему встать на собственный путь).

Задание 2.2. Личностный подход и подвиг

Учитель предлагает дополнить анализ образа Дюйшена еще двумя важными цитатами:

«И, действительно, он учил нас всему, что знал сам, проявляя при этом удивительное терпение. Склоняясь над каждым учеником, он показывал, как нужно держать карандаш...» [148, с. 41].

Вопрос: Какое качество Дюйшена подчеркивается в этом отрывке? (Примерный ответ: личное участие, внимание к каждому, терпение). Учитель может добавить: «Это и есть проявление «башки» – учитель не просто передает информацию, а склоняется над каждым, вкладывая частицу себя».

«Это мой долг, моя работа...» [148, с. 42].

Вопрос: О чем говорят эти простые слова? (Примерный ответ: о серьезном, ответственном отношении к своему делу, о понимании учительства не как хобби, а как миссии).

Учитель подводит итог обсуждения образа Дюйшена известной метафорой: «Учитель – не только тот, кто пишет на доске, но тот, кто зажигает сердца».

Вопрос: Как эта метафора перекликается со стихотворением Алтынсарина и с тем, что мы узнали о Дюйшене?

Задание 2.3. Сопоставительный анализ: Дюйшен и учитель в повести Б. Сокпакбаева «Меня зовут Кожа» [149].

Учащиеся вспоминают образ учителя в повести о Коже. Задание: сравните двух учителей. Есть ли в образе учителя Кожи черты «башки»? Чем этот образ отличается от образа Дюйшена?

В ходе обсуждения учащиеся приходят к выводу, что образ учителя в повести Сокпакбаева ближе к «профессиональному», «школьному» пониманию наставничества (советский контекст), тогда как Дюйшен воплощает более архаичный, глубинный слой концепта – духовного учителя, чей авторитет основан на жертвенности и личном примере.

Этап 3. Культурный код метафоры: еда как язык наставничества

Этот этап опирается на сквозную тему «Культура питания» и показывает, как метафоры, связанные с едой, раскрывают отношения учителя и ученика.

Задание 3.1. «Хлеб, который объединяет» (анализ сцены из произведения «Первый учитель»). Учащиеся анализируют сцену, где Дюйшен делится с детьми своим скудным пайком. Вопросы:

1. Почему автор не описывает подробно, что именно едят герои? Какую роль играет это «молчание» о еде?

2. Что символизирует хлеб, который учитель отдает детям?

3. Какая метафора здесь возникает? (хлеб как жизнь, знание, жертва, дуовхная близость).

Задание 3.2. Сопоставление с казахской традицией

Учитель предлагает вспомнить, какую роль играет хлеб (баурсаки, лепешки) в казахской культуре. Вопросы для обсуждения:

1. Что значит «разделить хлеб» в казахской традиции?

2. Встречались ли вам в казахской литературе сцены, где через угощение передается отношение к человеку?

3. Можно ли сказать, что в разных культурах (казахской, русской, английской и др.) хлеб выступает универсальной метафорой духовной близости и признания?

Задание 3.3. «Метафора в моей культуре» (билингвальный аспект)

Учащимся предлагается вспомнить (или найти с помощью интернет-ресурсов) пословицы, поговорки, устойчивые выражения в родном языке, связанные с хлебом, угощением, совместной трапезой.

Дополнительное задание: запишите выражения, переведите их на русский язык и объясните, какие отношения они описывают: «Ас – адамның арқауы» («Еда – опора человека»). «Нан киелі» (возможный ответ: «Хлеб всему голова»).

Этап 4. Творческая рефлексия.

Задание 4.1. «Мой наставник» (эссе-размышление)

Учащимся предлагается написать небольшое эссе (5-7 предложений) на тему «Человек, которого я могу назвать своим наставником». Важно, чтобы в тексте была хотя бы одна метафора, передающая суть отношений. Преподаватель подчеркивает: не обязательно писать об учителе – наставником может быть родитель, старший друг, тренер. Перед выполнением задания учитель может зачитать финальный вывод из статьи Г.А. Куанышбай, чтобы задать высокую смысловую планку: «подлинный учитель – это не только источник знаний, но и проводник судьбы» [147, с. 299].

Задание 4.2. «Моя метафора учителя» (индивидуальная творческая работа)

Учитель предлагает подумать над вопросами, которые помогут глубже понять природу наставничества: а) Почему в тюркских языках учитель связан со словом «голова» (бас/баш)? б) Есть ли похожие выражения в русском языке? (Например, «глава», «головной мозг», «светлая голова» - связь с интеллектом и руководством.

Задание: Придумайте собственную метафору к слову «учитель», «наставник». Не используйте готовые штампы. Постарайтесь, чтобы метафора отражала ваше личное понимание роли наставника. Учитель может привести примеры для вдохновения: учитель – компас (указывает путь), учитель – садовник (выращивает), учитель – мост (соединяет с прошлым и будущим), но поощряет искать свои образы.

Задание 4.3. «Пожелание наставнику» (метафорический сувенир)

«Если бы вы могли подарить своему наставнику не вещь, а слово-образ, что бы вы ему сказали? Придумайте метафору-пожелание». Это задание близко к аналогичному в 5-м классе, но теперь оно опирается на более глубокое понимание природы наставничества.

Задание 4.4. «Письмо Дюйшену»

Учащиеся пишут письмо от имени современного ученика – Дюйшену, тому самому первому учителю в повести Ч. Айтматова. Что бы они хотели ему сказать? За что поблагодарить? О чем спросить? В письме поощряется использование метафор.

Этап 5. Рефлексия и обобщение.

Задание 5.1. «Что изменилось в моем понимании учителя?»

Краткое обсуждение: изменилось ли ваше отношение к слову «учитель» после знакомства с концептом «башки»? Что нового вы узнали о разных культурах? Помогает ли знание культурного контекста глубже понимать литературных героев?

Задание 5.2. «Концепт “башки” и современность

Дискуссия: существует ли сегодня в нашей культуре такое же глубокое почитание наставников? Что значит «быть наставником» в XXI веке? Какие метафоры описывают хорошего учителя?

Обобщая все вышесказанное, отметим, что предлагаемая система работы позволяет сформировать у восьмиклассников представление о природе концепта и его роли в создании метафорической картины мира; развить умение интерпретировать метафоры как носителей культурных смыслов; углубить понимание образов наставников в казахской и русской литературе через призму концепта «наставник/башки»; активизировать билингвальный опыт учащихся через сопоставление языковых и культурных кодов, и наконец, стимулировать творческое самовыражение через создание собственных метафор, связанных с темой наставничества.

На этих занятиях оценивается глубина понимания культурного контекста (умение связать метафору с традиционными ценностями); способность к сопоставительному анализу (видение сходств и различий в образах наставников разных культур); оригинальность и осмысленность творческих работ (эссе, письма, метафоры-пожелания); активность в обсуждении и рефлексии. Особо поощряются попытки использовать образные средства родного языка и проводить параллели между разными культурными традициями.

Выводы по третьему разделу

Проведенное экспериментальное исследование, направленное на диагностику и развитие метафорической компетентности учащихся-билингвов 5-х и 8-х классов, позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость целенаправленной работы по формированию метафорической компетентности в условиях билингвального обучения.

Анализ ассоциативных связей учащихся показал, что уровень метафорической компетентности школьников-билингвов характеризуется рядом особенностей. Установлено, что подавляющее большинство реакций пятиклассников (96,8%) носит неметафорический характер, что свидетельствует о преобладании конкретно-понятийного мышления и недостаточной сформированности механизмов образной интерпретации действительности. У учащихся 8-го класса доля метафорических реакций выше (6,8%), однако их количество остается недостаточным для полноценной реализации выразительной функции речи.

Выявлено, что в структуре метафорических ассоциаций преобладают стандартные языковые и поэтические метафоры, тогда как доля авторских,

нестандартных реакций незначительна (в 5-м классе – 13,8% от общего числа метафор, в 8-м классе – 33,3%). Это указывает на репродуктивный характер образного мышления учащихся и их ориентацию на готовые языковые клише.

2. Разработанная система упражнений, построенная на принципах когнитивно-дискурсивного подхода и поэтапного формирования речемыслительных умений, доказала свою эффективность в развитии метафорической компетентности учащихся-билингвов.

В основу системы положена трехэтапная модель формирования метафорической компетентности: 1) идентификация (узнавание метафоры в тексте); 2) интерпретация (понимание смысла и механизма метафоры); 3) продуцирование (самостоятельное создание метафор). Такая последовательность соответствует психологическим закономерностям усвоения языка и обеспечивает постепенный переход от репродуктивной деятельности к творческой.

Экспериментально подтверждена продуктивность использования на уроках: а) стилистического эксперимента (А.М. Пешковскому), позволяющего учащимся через сравнение авторского и трансформированного текстов осознать роль метафоры в создании художественного образа; б) обратного ТРИЗ-алгоритма «распаковки» метафоры, который обеспечивает осознанное понимание механизма метафорического переноса; в) игровых методов («Лавка мудрости», создание «Карты волшебной страны», коллективное сочинение сказки).

Важным фактором эффективности разработанной системы стало использование в качестве дидактического материала текстов казахских народных и авторских сказок, отобранных с учетом рекомендаций Казахстанской карты детского чтения. Это позволило, с одной стороны, опереться на знакомый учащимся культурный материал, а с другой – актуализировать национально-культурный компонент в формировании метафорического мышления.

3. Результаты обучающего эксперимента подтвердили эффективность предложенной методической системы и позволили зафиксировать статистически значимую положительную динамику уровня метафорической компетентности учащихся экспериментальной группы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента выявил существенные изменения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

4. Подтверждена гипотеза о возрастной обусловленности формирования метафорической компетентности и необходимости учета этого фактора при построении системы обучения.

Сравнительный анализ результатов учащихся 5-х и 8-х классов показал, что у восьмиклассников исходный уровень метафорической компетентности выше, а динамика развития носит более интенсивный характер. Это подтверждает положение о том, что средний подростковый возраст является восприимчивым периодом для развития абстрактного и образного мышления, что необходимо учитывать при отборе содержания и методов обучения.

В этой связи перспективным направлением дальнейших исследований является разработка методики развития метафорической компетентности на основе сопоставительного анализа метафорических систем русского и казахского языков, что позволит более полно использовать образовательный потенциал билингвального обучения.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают эффективность разработанной системы упражнений и позволяют рекомендовать ее к внедрению в практику преподавания русского языка в условиях билингвального образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование осуществлено в русле антропоцентрической парадигмы, утвердившейся в современной лингвистике и лингводидактике. В рамках данного подхода язык рассматривается не как самодостаточная система, а как форма существования человека, способ его познания и взаимодействия с миром. Когнитивные исследования убедительно доказывают, что метафора является фундаментальным механизмом концептуализации действительности, а не только средством выразительности. В условиях билингвального обучения этот механизм усложняется: учащийся вынужден согласовывать две (и более) языковые картины мира, что требует особого типа компетенции – метафорической, позволяющей осознанно осуществлять перенос смыслов между разными понятийными системами. Именно поэтому разработка когнитивно-прагматического подхода, предполагающего поэтапное освоение операций метафорического переноса становится необходимым условием полноценного языкового развития учащегося-билингва.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью целенаправленного формирования метафорической компетенции у учащихся-билингвов, что в школьной практике часто остается на периферии внимания из-за отсутствия системных методических решений. Полученные результаты (уровневый подход к развитию метафорической компетенции, диагностический инструментарий, система упражнений) имеют самостоятельную значимость и могут быть использованы в системе вузовской подготовки учителей русского языка. Данный вывод согласуется с положениями, сформулированными в работах, посвященных анализу дидактического потенциала метафор при подготовке будущих педагогов, а также исследованиями, подчеркивающими необходимость развития у учителей готовности к системной работе с метафорой в билингвальной среде.

Результаты теоретического анализа и экспериментальной проверки позволяют сформулировать ряд выводов, имеющих значение для теории и практики обучения языку в билингвальном контексте.

Метафора в современной лингвистике рассматривается не только как средство художественной выразительности, но и как универсальный механизм концептуализации действительности. Ее функционирование связано с когнитивными процессами категоризации и интерпретации опыта. В образовательном контексте метафора является важным инструментом формирования языковой личности учащегося, поскольку обеспечивает развитие образного мышления, ассоциативных связей и интерпретационных навыков, необходимых для полноценной речевой коммуникации.

В условиях билингвального обучения метафора приобретает особую значимость, поскольку процесс ее осмысления связан с взаимодействием двух языковых и культурных систем. Учащийся-билингв осуществляет когнитивный перенос не только внутри одной языковой системы, но и между различными концептуальными моделями мира. В результате метафорическая компетенция

приобретает межкультурное измерение и выступает важным элементом формирования билингвальной языковой личности.

Метафорическая компетенция представляет собой интегративную метакомпетенцию, включающую рецептивный, когнитивный, интерпретационный, продуктивный и прагматический компоненты. Она проявляется в способности учащегося распознавать метафорические выражения, объяснять основание образного переноса, интерпретировать метафорические значения в контексте и использовать метафорические модели в собственной речи. Развитие данной компетенции способствует расширению выразительных возможностей речи и формированию более сложной структуры языкового сознания.

Формирование метафорической компетенции имеет выраженную возрастную динамику. У учащихся 5-х классов преобладает наглядно-образный способ осмысления метафоры, связанный с конкретными представлениями и непосредственным жизненным опытом. Для учащихся 8-х классов характерен более высокий уровень интерпретации метафоры, включающий осознание ее художественно-выразительных и прагматических функций. Переход от интуитивного образного восприятия метафоры к ее осознанному анализу отражает усложнение когнитивной структуры языкового сознания подростков.

Анализ ассоциативных реакций учащихся показал, что структура их ассоциативно-вербальной сети постепенно усложняется. У младших подростков доминируют конкретные и синтагматические связи, тогда как у восьмиклассников увеличивается количество парадигматических и метафорических ассоциаций. Это свидетельствует о постепенном развитии образного компонента языкового сознания и формировании более сложных когнитивных связей между понятиями. Выявленная динамика подтверждает, что метафорическая компетенция не является врожденной: ее развитие подчиняется логике когнитивного взросления, но при этом может быть существенно ускорено целенаправленным обучением. Кроме того, полученные данные показывают, что ассоциативный эксперимент может служить эффективным диагностическим инструментом для оценки уровня сформированности метафорического мышления у билингвов, так как фиксирует наличие, а также тип ассоциативных связей.

Проведенный лингвометодический анализ школьных учебников русского языка и литературы показал, что, несмотря на присутствие метафорических единиц в учебных текстах, их дидактический потенциал используется недостаточно системно. В большинстве случаев работа с метафорой ограничивается распознаванием отдельных образных выражений, тогда как развитие метафорического мышления и формирование навыков интерпретации образных средств языка требуют целенаправленной методической организации. Выявлено, что задания, нацеленные на понимание когнитивных механизмов метафорического переноса (основания сравнения, ассоциативных связей, культурной обусловленности образа), представлены фрагментарно. Еще более заметен дефицит упражнений, направленных на продуктивное использование

метафоры в собственной речи учащихся – создание развернутых метафорических описаний, рефлексию над уместностью и выразительностью метафоры в тексте.

Эффективность формирования метафорической компетенции обеспечивается системой упражнений, основанной на последовательном переходе от анализа готовых метафорических выражений к самостоятельному созданию метафорических высказываний. Такая система включает аналитические, интерпретационные и творческие задания, направленные на развитие ассоциативного мышления, осознание механизма метафоризации и использование метафоры как средства выражения индивидуального коммуникативного замысла.

Важным условием развития метафорической компетенции является опора на когнитивные механизмы метафоризации. Осмысление учащимися основания образного переноса, выявление сходства между различными явлениями и установление ассоциативных связей способствует формированию более глубокого понимания метафоры как способа концептуализации мира.

Результаты обучающего этапа исследования подтверждают эффективность предложенной системы упражнений и заданий. Систематическая работа с метафорой способствует развитию ассоциативно-образного мышления учащихся, повышению уровня понимания образных выражений и расширению выразительных возможностей их речи. Методологически значимым результатом работы является обоснование возможности и продуктивности интеграции когнитивного и лингвокультурологического подходов при исследовании метафоры в билингвальном образовательном контексте. Когнитивный подход (анализ универсальных механизмов метафорического переноса, трехуровневая модель «идентификация – интерпретация – продуцирование») позволяет диагностировать и целенаправленно формировать метафорическую компетенцию учащихся. В то же время интерпретировать культурно маркированные метафорические реакции невозможно без выявления национально-специфических концептов и их роли в образном осмыслении действительности билингвами.

Проведенное исследование показало эффективность разработанной методической системы работы с метафорой, способствующей развитию метафорической компетенции, в условиях специализированной гимназии для одаренных детей г. Аксу. Это накладывает определенные ограничения на экстраполяцию результатов: требуются дополнительные исследования для адаптации данной методики к условиям общеобразовательных школ, в частности школ с иным соотношением казахского и русского языков обучения.

Полученные результаты открывают несколько направлений для продолжения работы. Перспективной представляется адаптация разработанной методики для старших классов (9-11), где метафора может выступать инструментом анализа сложных текстов и средством речевого самовыражения. Важным направлением является разработка сопоставительной системы упражнений на основе анализа метафорических моделей казахского и русского

языков, а также исследование корреляции между уровнем метафорической компетенции и успешностью выполнения заданий PISA по креативному мышлению. Кроме того, актуальной задачей выступает создание цифровой диагностической платформы с автоматизированной оценкой уровня метафорической компетенции.

Таким образом, результаты диссертации задают вектор для целого спектра новых исследований в области лингводидактики, когнитивной лингвистики и педагогической психологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
- 2 Жанпейс У.А., Озекбаева Н. А. Русский язык и литература: Учебник для 5 кл. общеобразоват. шк. с казахским языком обучения. В 2 частях. - Алматы: «Атамұра», 2017. – Ч.1. – 160 с.
- 3 Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: Учебник для 5 кл. общеобразоват. шк. с казахским языком обучения. В 2 частях. – Алматы: «Атамұра», 2017. – Ч.2. – 144 с.
- 4 Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А., Даркембаева Р.Д., Атембаева Г.А. Русский язык и литература: Учебник для 8 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2 ч. – Алматы: «Атамұра», 2018. – Ч.1. – 192 с.
- 5 Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А., Даркембаева Р.Д., Атембаева Г.А. Русский язык и литература: Учебник для 8 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2 ч. – Алматы: «Атамұра», 2018. – Ч.2. – 192 с.
- 6 Современный русскоязычный рассказ Казахстан: учебное пособие-хрестоматия / Сост. Власова Г.И., Иванов И.С. – Астана, 2023. – 210 с.
- 7 Казахстанская карта детского чтения в аспекте формирования функциональной грамотности школьников. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 81 с.
- 8 Складневская Г.Н. Метафора в системе языка. – Изд. 2-е, стер. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 166 с.
- 9 Володина М.Н. Язык СМИ – особый язык социального взаимодействия // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского университета, 2004. Ч.2. – 416 с.
- 10 Черкасова Е.Т. Опыт лингвистической интерпретации тропов (метафора) // Вопросы языкознания. – М., 1968. – №2. – С. 28-38.
- 11 Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и языковая картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 173-204.
- 12 Moon R., Knowles M. Introducing metaphor. - London; New York: Routledge, 2006. – 168 p.
- 13 Салқынбай А., Абақан Е. Лингвистикалық түсіндірме сөздік. – Алматы: Сөздік – Словарь, 1998. – 301 б.
- 14 Сыбанбаева А.С. Қазақ тіліндегі концептуалдық метафораның қызметі: 10.02.02 филол.ғылым.канд ... дисс. – Алматы, 1999 – 130 б.
- 15 Мұратбаева И.С. Қазіргі қазақ және орыс тілдеріндегі метафораланған терминдердің семантикасы: 10.02.06 филол.ғылым.канд... дисс. – Алматы, 2000. – 140 б.
- 16 Зайсанбаева Г. Метафоралы аталымдардың когнитивтік аспектісі (біріккен зат атаулары негізінде): 10.02.02 филол.ғылым.канд... дисс. – Алматы, 2004. – 136 б.

- 17 Абитжанова Ж.А. Орхон-Енисей ескерткіштері тіліндегі метафоралардың уәжділігі мен семантикасы: 10.02.06 филол.ғылым.канд... дисс. – Алматы, 2008. – 132 с.
- 18 Хасанов Б.Х. Қазақ тілінде сөздердің метафоралы қолданылуы. – Алматы: Мектеп, 1966. – 261 с.
- 19 Арутюнова Н.Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь / гл.ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энциклопедия, 2002. – 709 с.
- 20 Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 245 с.
- 21 Вежбицкая А. Сравнение — градация — метафора. // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журинской. – М.: Прогресс, 1990. – М.: Прогресс, 1990. – С. 133–153.
- 22 Kövecses Z. Metaphor: A practical introduction. — Oxford: Oxford University Press, 2010. – 285 p.
- 23 Hoffman R.R. What could reaction-time studies be telling us about metaphor comprehension? // Metaphor and Symbolic Activity: West Publishing Company. – 1987. – 152 p.
- 24 Миллер Дж. Образы и модели, уподобления и метафоры. // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журинской. – М.: Прогресс, 1990. – М.: Прогресс, 1990. – С. 236-283.
- 25 Алефиренко Н. Ф., Аглеева З. Р. Когнитивная метафора: экспликация речемыслительной проблемы // Русистика и современность: материалы науч. сб. — Белгород; Астрахань, 2013. — Раздел 1: Актуальные векторы современной лингвистики. — С. 9-13.
- 26 Donoghue D. Metaphor. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014. — 240 p.
- 27 Минский М. Остроумие и логика коллективного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – С. 291-312.
- 28 Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте / Под ред. В.Н. Телия. – М., 1988. – С. 11-25.
- 29 Маккормак, Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журинской. – М.: Прогресс, 1990. – С.358 -386.
- 30 Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры: Сборник. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68-82.
- 31 Аманжолова Д.Б. Метафора персонификации в публицистическом дискурсе (на материале казахстанских СМИ). – Астана, 2011. – 219 с.
- 32 Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
- 33 Рудяков А.Н. Функция и язык: к регулятивной парадигме в лингвистике. – М.: Издательский дом ЯСК, 2023. – 216 с.

- 34 Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики. – М.: Наука, 1985. – С. 5-15.
- 35 Веденина Л. Г. Основная проблематика французского функционализма: Вступительная статья // М. Мамудян Лингвистика / пер. с франц. яз. и вступ. Статья Л. Г. Ведениной. – М.: Прогресс, 1985. – С. 5-30.
- 36 Москвин В.П. Русская метафора: Очерк семиотической теории. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 184 с.
- 37 Харченко В.К. Функция метафоры: Учебное пособие. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – Изд. 2-е. – 88 с.
- 38 Аристотель. РИТОРИКА. (Перевод с древнегреческого и примечания О.П. Цыбенко под ред. О.А. Сычева и И.В. Пешкова) ПОЭТИКА. (Перевод В.Г. Апелльрота под ред. Ф.А. Петровского) Сопровождающая статья В.Н. Марова. – М.: Лабиринт, 2000. – 224 с.
- 39 Когай Э.Р. Метафора как средство создания индивидуально-авторской картины мира. Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 77 с.
- 40 Античные теории языка и стиля / Под общей ред. О.М. Фрейденберга. – М.; Л.: ОГИЗ, Соцэкгиз, 1936. – 341 с.
- 41 Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. Т. 7: Труды по филологии. 1739–1758 гг. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – 996 с.
- 42 Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
- 43 Козинец С.Б. Словарь словообразовательных метафор русского языка: [12+] / 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 286 с. <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364143> 12.04.2026. – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-9765-1074-6.
- 44 Словарь русской пищевой метафоры. Блюда и продукты питания / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – Т.1. – 425 с.
- 45 Словарь русской пищевой метафоры. Субъект, объект и инструменты гастрономической деятельности / А.В. Балдова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2019. – Т.2. – 546 с.
- 46 Словарь русской пищевой метафоры. Субъект, объект и инструменты гастрономической деятельности / А.В. Балдова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2019. – Т.3. – 454 с.
- 47 Сансызбаева С.К. Казахско-русский словарь зооморфных характеристик человека. Адамның зооморфтық мінездемелерінің қазақша-орысша сөздігі. – Алматы, 2000. – 87 с.
- 48 Ричардс А.А. Философия риторики // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – М.: Прогресс, 1990. – С. 44-67.
- 49 Блэк М. Метафора // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153-172.
- 50 Ortony A. Metaphor and Thought. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 678 p.

51 Webster's third new international dictionary of the English language, unabridged

https://archive.org/details/webstersthirdnew0000unse_p4z2/page/n5/mode/2up

12.12.2025.

52 Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 173–194.

53 Серль Дж. Р. Метафора // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 307–341.

54 Грин Н.В. Прагматическая теория метафоры // Вестник АНГТУ. – 2024. – № 18. – С. 359-362.

55 Рикер П. Живая метафора // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 435-455.

56 Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2003. – 60 с.

57 Пименова М.В. Душа и дух: Особенности концептуализации: Монография. – Кемерово: ИПК «Графика», 2004. – 388 с.

58 Сансызбаева С.К. Метафоры-фреквенталии в сфере «животное-человек» (на материале русского и казахского языков): автореф. дис. ...канд.филол.наук: 10.02.02 – Алматы, 2001. – 28 с.

59 Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): Монография. – Екатеринбург: Ур. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.

60 Будаев Э. В. Сопоставительная политическая метафорология: дис. ...док. филол. наук: 10.02.02 – Екатеринбург, 2010. – 474 с.

61 Лизунова А.А. Метафора как средство создания образа России в политическом дискурсе Казахстана // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2011. – №4 (134). – С. 151-155.

62 Смагулова Б.Г., Жаркынбекова Ш.К. Метафорическая репрезентация образа Казахстана в российском медиадискурсе (за период с 2010 по 2021 гг.) // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Филология сериясы. – 2022. – № 1(138). – С. 96-111. DOI: 10.32523/2616-678X-2022-138-1-96-111

63 Арсеньева И., Поморцева Н., & Шиндалиева М. Роль метафор в формировании публицистической картины мира (по материалам газеты «Аргументы и факты. Казахстан») // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия Журналистика. – 2023. – № 143(2). – С. 126-136. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-7174-2023-143-2-126-136>

64 Баранов А. Н. Дескрипторная теория метафоры. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 632 с.

65 Гиздатов Г. Г. Политическая лингвистика. – 2019. – № 1 (73). – С. 127-133.

66 Raymond Van Den Broeck. The limits of transability exemplified by metaphor translation // Poetics Today, Translation Theory and Intercultural Relations (Summer-Autumn), Published by Duke University Press. – 1981. – Vol.2, No.4. – P. 73-87.

67 Жапарова А.Ж. Метафоры в поэзии Абая и ее перевод на русский и английский языки: сравнительный анализ: дисс. ...док. философ. (PhD): 6D020700 – Алматы, 2020. – 180 с.

68 Newmark P. A textbook of translation. – New York: Prentice Hall, 1988. – 311 p.

69 Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. Классический учебник по стилистике английского языка для факультета иностранных языков. 3-е издание. – М.: Высшая школа, 1981. – 316 с.

70 Омирбекова Ж.К. Метафора және тіларалық транспозиция (Ә. Нұрпейісовтің «Соңғы парыз» романы бойынша): 10.02.20 филол.ғылым.канд... дисс. – Алматы, 2005. – 119 б.

71 Рахимжанова А.С. Авторская метафора как способ экспликации архетипических знаний в художественном тексте: дисс. ... канд.филол.наук: 10.02.19 – Кокшетау, 2010. – 118 с.

72 Winner E. Invented Worlds: The Psychology of the Arts. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. – 431 p.
<https://archive.org/details/inventedworldsps0000winn/> 05.01.2026.

73 Danesi M. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In: Georgetown University round table on languages and linguistics. Washington D.C.: Georgetown University Press. - 1992. – P. 125-136.

74 Littlemore J., Low G. Metaphoric competence and communicative language ability // Applied Linguistics. – 2006. – Vol. 27 (2). – P. 268-294.
<https://core.ac.uk/download/pdf/19373.pdf> 05.01.2026.

75 Azuma M. Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students. PhD thesis. The University of Nottingham. – 2004. – 322 p. <http://eprints.nottingham.ac.uk/11894/1/416746.pdf> 05.01.2026.

76 O'Reilly D., Marsden E. Elicited metaphoric competence in a second language: A construct associated with vocabulary knowledge and general proficiency? // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2021. – 41 p. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0054>

77 Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Формирование метафорической компетенции // Э. Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология, 2017. – № (4). – С. 98-107. <https://doi.org/10.17072/2037-6681-2016-4-98-107>.

78 Liu H.-Y. et al. Teaching English polysemy through semantic fields // Parole: Journal of Linguistics and Education. – 2019. – № 9 (1). – P. 1-14.
https://www.researchgate.net/publication/334464102_Teaching_English_Polysemy_through_Semantic_Fields/ 10.01.2026.

79 Столетова Е.К., Пахомова Е.П. Метафора экономического дискурса сквозь призму преподавания РКИ: чтение новостных текстов экономической тематики в иноязычной аудитории // Московский педагогический журнал. – 2019. – №3. <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-ekonomicheskogo-diskursa-skvoz-prizmu-prepodavaniya-rki-chtenie-novostnyh-tekstov-ekonomicheskoy-tematiki-v-inoazychnoy> 22.11.2025.

80 Логутенкова О.Н. Развитие метафорической компетенции в процессе обучения естественных билингвов русскому языку // Наука и школа. – 2024. – №2. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metaforicheskoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-estestvennyh-bilingvov-russkomu-yazyku> 27.12.2025.

81 Туксайтова Р.О. Художественный билингвизм: к определению понятия // Известия Уральского государственного университета. – 2005. – № 39. – С. 198–206.

82 Ахметжанова З.К. О языковой ситуации в Казахстане // Русский язык в социокультурном пространстве XXI в.: Материалы междунар. конф. – Алматы, 2001. – 221 с.

83 Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж.С. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане / Под общ. ред. Э.Д. Сулейменовой. – Алматы: Қазақ ун-ті, 2005. – 344 с.

84 Исаев М.К. Билингвальное образование: вызов времени // Русский язык и литература в казахской школе. – 2004. – № 3. – С. 3-6.

85 Агманова А.Е. Экстралингвистические факторы усвоения второго языка // Вестник КарГУ. Серия филологическая. – Караганда, 2010. – № 4. – С. 4-9.

86 Adams J. N. Bilingualism and the Latin Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 866 с.

87 Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. New York: Linguistic Circle of New York, 1953. – 148 p.

88 Вайнрайх У. Одоязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. VI. – С. 25-60.

89 Haugen E. The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953. – Vol. I. – 317 p.

90 Хасанов Б.Х. Языки народов Казахстана и их взаимодействие. – Алма-Ата, – 1976. – 216 с.

91 Сүлейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смағұлова Ж.С., Ақанова Д.Х. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. Словарь социолингвистических терминов. 2-басылымы, өңделген. – Алматы, 2020. – 400 б.

92 Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ...док. филол. наук: 10.02.19 – Волгоград, 2007. – 22 с.

93 Алтынбекова О.Б. Этноязыковые процессы в Казахстане: Монография. Алматы, 2006. – 416 с.

94 Мартине А. Многообразие языков и языковых употреблений // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения. – СПб.: Златоуст, 2014. – С. 95-99.

95 Минасова К.Р. Двоязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе // Социологические исследования. – 2002 – №8 (220) – С. 49-56.

96 Баяндина С.Ж. Государственный язык – компонент двуязычия в социально-коммуникативном пространстве Республики Казахстан // Вестник Кокшетауского государственного университета. – 2013. – № 1–2. – С. 38-43.

97 Тажибаева С.Ж. Козырев Т.А. Межъязыковое взаимодействие в современном Казахстане // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 2. – С. 124-133.

98 Концепция полиязычного образования – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 141 с.

99 Образование в Республике Казахстан / статистический сборник / на казахском и русском языках. Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. – Астана, 2024. – 160 с.

[https://stat.gov.kz/upload/iblock/c0b/3e4gwgje0a3oha9fzkyidv6vl0zmnefx/%D0%A1-09-%D0%93%20\(%D1%80%D1%83%D1%81\).pdf](https://stat.gov.kz/upload/iblock/c0b/3e4gwgje0a3oha9fzkyidv6vl0zmnefx/%D0%A1-09-%D0%93%20(%D1%80%D1%83%D1%81).pdf) 15.03.2025.

100 Млечко Т., Овчеренко Н. Билингвальное образование: зарубежный опыт и перспективы для Молдовы. // Univers Pedagogic. – 2013. – № 1(37). – С. 20–26.

101 Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – С. 24-39.

102 Перелыгин А.И. Основные формы реализации языкового контакта // Ученые записки Орловского государственного университета. – Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №3–1. – 201 с.

103 Попова В.Н. Искусственный билингвизм как компонент профессиональной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. – Сер.: Гуманитарные науки. – 2011. – №6. – 88 с.

104 Przymus S. D. Code-switching is metaphor, translanguaging is metonymy: a transdisciplinary view of bilingualism and its role in education. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2024. – Vol. 27(4). – P. 595-611. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2220880>

105 Бахтикиреева У.М. Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения): Научное издание. – Астана: Издательство «ЦБО и МИ», 2009. – 259 с.

106 Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.

107 Выготский Л.С. Педология подростка. – М.; Л.: Учпедгиз, 1931. – 497 с.

108 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 364 с.

109 Карабанова О.А. Возрастная психология. – М.: Айрисс-пресс, 2005. – 238 с.

110 Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

- 111 Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
- 112 Хаялеева Ф.З., Мухаметзянова Ф.Г., Вафина В.Р. Психологические механизмы понимания детьми метафор, пословиц и поговорок в английском и русском языке. Казанский вестник молодых ученых. Педагогические науки. Лингвопедагогика. – 2018. – Т.2, №3 (6). – С. 174-182.
- 113 Глушечская И.В. К вопросу о переносе наименования в детской речи // Онтолингвистика: Современное состояние и перспективы развития. Материалы Всероссийской конференции молодых ученых 15–17 мая 2000 г. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 108 с.
- 114 Елсуков А.С. Метафора и фантазия в структуре детского мышления // Философские науки. – 1982. – № 2. – С. 158-162.
- 115 Добжиньская Т. Метафора в сказке. // Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журинской. – М.: Прогресс, 1990. – М.: Прогресс, 1990. – С. 479-493.
- 116 Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. К проблеме понимания метафоры // Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвузовский сборник научн. трудов. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1987. – 160 с.
- 117 Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи. – М.: Наука, 1990. – 168 с.
- 118 Харченко В.К. Словарь богатств русского языка. – Белгород: Изд.-во Белгородского ун.-та, 2003. – Т.1. – 304 с.
- 119 Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психологические аспекты языкового образования. – М. Воронеж, 2002. – 288 с.
- 120 Суворова Е.П. Речевое развитие школьников в процессе аналитической и продуктивной текстовой деятельности: ценностно-интеграционный подход: дисс. ...док. пед. наук: 13.00.02. – СПб, 2002. – 415 с.
- 121 Glucksberg Sam, Understanding Figurative Language: From Metaphor to Idioms, Oxford Psychology Series (New York, 2001; online edn, Oxford Academic, 1 Jan. 2008), <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195111095.001.0001>
- 122 Nippold M.A. Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults // Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition). – 2006. – P. 368-373. DOI: 10.1016/B0-08-044854-2/00852-X
- 123 ФЭС – Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
- 124 PISA 2022 Results Creative minds, Creative schools. – OECD, 2024. – Vol.III. – 300 p.
- 125 Сахарова Е.А. Метафора как средство словесно-художественной креативности писателя (на материале художественной прозы Д. Рубиной) // Актуальные вопросы филологических наук: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 123–125. <https://moluch.ru/conf/phil/archive/25/1191> 21.05.2025.
- 126 PISA: креативное мышление. – Минск: РИКЗ, 2020. – 70 с.

- 127 Абдрахман Г.К., Исабекова Г.Б. Лингвокультурология: организация «сквозных тем» обучения // Вестник КазНацЖенПУ. – 2019. – №3. – С.149-154. <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologiya-organizatsiya-skvozhnyh-tem-obucheniya> 02.02.2026.
- 128 Степанов Н.М. Чтение с остановками на уроках литературы // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – № 8. – С. 52–54. <http://school2100.com/upload/iblock/95a/95ac1acf3195d0e1a9eb568076b8d77b.pdf> 25.12.25.
- 129 Беленький Г.И. Теория литературы в школе / Современные проблемы методики преподавания литературы / Отв. ред. Я.А. Роткович. – Куйбышев, 1974. – 297 с.
- 130 Караулов Ю.Н. Активная грамматика русского языка. – М.: URSS, 2018. – 328 с.
- 131 Юрина Е.А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. Монография. – Кокшетау: КГУ имени Ш. Уалиханова, 2013. – 238 с.
- 132 Журавлев Д.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 48 с.
- 133 Мухамеджанова Г.Т. Метод ассоциативного эксперимента в лингводидактике. Вестник КазНУ. Серия филологическая, 2023. – № 188(4). – С. 90–101. <https://doi.org/10.26577/EJPh.2022.v188.i4.010>
- 134 Максимова А.Б. Изучение метафоры в аспекте речевого развития школьников: дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.02. – СПб., 2012. – 237 с.
- 135 Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 176 с.
- 136 Пиаже Ж.П. Психология интеллекта // Избранные труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
- 137 Пешковский А. М. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1959. – 223 с.
- 138 Корзун А.В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. – Минск: Университетское, 2000. – 143 с.
- 139 Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
- 140 Кулаева Г.М. Речевые средства комического на уроках русского языка // Русский язык. – 2006. – №6. <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200600602/> 12.11.2025.
- 141 Аманжолова Д.Б., Каиржанова А.Т., Юрина Е.А. Художественный образ Шокана Уалиханова в детской литературе (по материалам повести Сапаргали Бегалина) // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series. – 2025 – №3. – Р. 165–179. DOI: <https://doi.org/10.59102/kufil/2025/iss3pp165-179>
- 142 Ламажаа Ч.К., Каиржанова А.Т. Башкы: обращение, наставничество и социальные отношения // Новые исследования Тувы – 2025. – №2. – С. 5–25. DOI: <https://doi.org/10.25178/nit.2025.1.1>
- 143 Кенесова М.Б., Каиржанова А.Т., Шаймерденова Н.Ж. Особенности метафорической репрезентации мира в контексте билингвального обучения //

Вестник КазНУ. Сер. филологическая– 2024. – Т. 194, №2. – С. 168-176. DOI: <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v194.i2.ph016>

144 Кенжебаев Б. Бақсы сарыны. «Қазақ әдебиетінің тарихы». – Алматы, 1948. – Т.1. – 123 с.

145 Турсунов Е.Д. Возникновение баксы, акынов, сэри и жырау. – Астана: ИКФ «Фолиант», 1999. – 252 с.

146 Сарыгоол С.А. Повесть о светлом мальчике. / Пер. с тувинского. – М.: «Современник», 1974. – 317 с.

147 Куанышбай Г.А., Жарбулова С.Т. Первый учитель как образ наставника, меняющего судьбы, в произведении Чингиза Айтматова «Первый учитель» // Молодой ученый. 2025. – №17 (568). – С.269-299. <https://moluch.ru/archive/568/124549> 15.01.2026.

148 Айтматов Ч.Т. Первый учитель. – Киев: Изд-во «Веселка», 1976. – 364 с.

149 Сокпакбаев Б. Меня зовут Кожа. – Алматы: Meloman Publishing, 2022. – 268 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Акт внедрения результатов диссертационного исследования

«УТВЕРЖДАЮ»

Директор КГУ «Специализированная
гимназия для одаренных детей имени
К.Сатпаева»

Дюсембаев А.К.

«23» февраля 2026 г.

АКТ

внедрения результатов диссертационного исследования
Каиржановой Адии Тасболатовны на тему
«Когнитивно-прагматические свойства метафоры в билингвальном
контексте при обучении русскому языку» в учебном процессе
коммунального государственного учреждения
«Специализированная гимназия для одаренных детей имени К.Сатпаева»
города Аксу Павлодарской области

Диссертационное исследование А.Т. Каиржановой обладает актуальностью и практической значимостью для внедрения в школьное образование. Результаты работы апробированы на базе Специализированной гимназии для одаренных детей имени К. Сатпаева на уроках русского языка и литературы в 5 и 8 классах (с казахским языком обучения).

При проведении уроков по русскому языку и литературе диссертантом были использованы и апробированы разработанные ей в научном исследовании система упражнений и приемы, направленные на формирование метафорической компетенции учащихся. Применение их в учебном процессе оказало положительное влияние на развитие креативного мышления учащихся.

Активное обращение соискателем А.Т. Каиржановой на уроках русского языка и литературы к концептуальным и языковым метафорам в условиях билингвального обучения способствовали развитию метафорического мышления учащихся, углублению понимания ими образной природы языка и формированию навыков осмысленного использования метафорических средств в речи. Результаты внедрения подтверждают эффективность предложенной методики и возможность ее использования в практике преподавания русского языка в билингвальной аудитории. Разработанная методика представляет практическую ценность для молодых учителей, поскольку содержит систематизированный комплекс упражнений и методических приемов, способствующих эффективной организации учебного процесса и развитию креативного потенциала учащихся.

Директор



А.К. Дюсембаев

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методические рекомендации для профессиональной подготовки студентов-филологов и учителей русского языка

Министерство высшего образования и науки
Республики Казахстан
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби

РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

методические рекомендации для
профессиональной подготовки студентов-
филологов и учителей русского языка

Составитель: Каиржанова А.Т.

Алматы, 2026 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Свидетельство о внесении сведений в государственный реестр прав на объекты,
охраняемые авторским правом

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

АВТОРЛЫҚ ҚҰҚЫҚПЕН ҚОРҒАЛАТЫН ОБЪЕКТІЛЕРГЕ ҚҰҚЫҚТАРДЫҢ
МЕМЛЕКЕТТІК ТІЗІЛІМГЕ МӘЛІМЕТТЕРДІ ЕНГІЗУ ТУРАЛЫ

КУӘЛІК

2026 жылғы «5» мамыр № 71413

Автордың ұлты/әті жөні, есімі, мекендігі анықталған және бейнесі куәландырылған құжатты көрсетіледі:
КАНРИСАНОНА АЛІНА ТАС БОЛАТЫННА

Авторлық құқық объектісі: ғылым туралы

Объектінің атауы: РАЗНОСТЬ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЛЕКСИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ
БЫЛНОВАТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: методические рекомендации для профессионального педагогического
образования в лингвистическом языке

Объектінің жасалған күні: 30.04.2026

Құжат тіркелушінің тіркелушісінің құқықтарына иелігінен
«Авторлық құқық» бағытында мемлекеттік тіркелушісіне: <https://www.kazpatent.kz>

Подлинность документа можно проверить на сайте казахпатент.кз
и в Едином информационном центре: <https://www.kazpatent.kz>

ЭЦҚ қол қойылды

С. Ахметов

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ



РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

СВИДЕТЕЛЬСТВО

О ВНЕСЕНИИ СВЕДЕНИЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР
ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ, ОХРАНЯЕМЫЕ АВТОРСКИМ ПРАВОМ

№ 71413 от «5» мая 2026 года

Фамилия, имя, отчество, (если оно указано в документе, удостоверяющем личность) автора (ов):
КАИРЖАНОВА АДИА ТАСБОЛАТОВНА

Вид объекта авторского права: **произведение науки**

Название объекта: **РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ
БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: методические рекомендации для профессиональной подготовки
студентов-филологов и учителей русского языка**

Дата создания объекта: **30.04.2026**



Құжат түпнұсқасын <http://www.kazpatent.kz/ru> сайтының
"Авторлық құқық" бөлімінде тексеруге болады <https://copyright.kazpatent.kz>

Подлинность документа возможно проверить на сайте [kazpatent.kz](http://www.kazpatent.kz)
в разделе «Авторское право» <https://copyright.kazpatent.kz>

Подписано ЭЦП

С. Ахметов

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

АНКЕТА

для учителей общеобразовательных школ с казахским языком обучения

Цель анкетирования: выявление методических, лингвистических и социокультурных характеристик учебника и определение его соответствия современным образовательным требованиям.

Учебники для анализа:

1. Русский язык и литература: Учебник для 5 кл. общеобразоват. шк. с казахским языком обучения. В 2 ч. / Жанпейс У. А., Озекбаева Н.А. – Алматы: «Атамұра», 2017.
2. Русский язык и литература: Учебник для 8 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2 ч. / У. А. Жанпейс, Н. А. Озекбаева, Р. Д. Даркембаева, Г. А. Атембаева. – Алматы: «Атамұра», 2018.

БЛОК 1. Общая информация

Регион (область): _____

Тип школы:

- ☐ общеобразовательная
- ☐ гимназия/лицей
- ☐ сельская школа
- ☐ городская школа

Класс, в котором Вы работаете:

- ☐ 5 класс
- ☐ 8 класс
- ☐ оба класса

Педагогический стаж:

- ☐ до 5 лет
- ☐ 5–15 лет
- ☐ более 15 лет

БЛОК 2. Методическая организация учебника

Оцените параметры учебника по шкале от 1 до 10

Оценка (1–10)

- Четкость формулировки целей обучения
- Соответствие учебника образовательному стандарту РК
- Логичность структуры разделов
- Системность подачи грамматического материала
- Достаточность упражнений для закрепления
- Развитие коммуникативных навыков
- Наличие заданий разного уровня сложности
- Возможность индивидуализации обучения
- Наличие средств контроля и самоконтроля

Какие сильные стороны методической организации учебника Вы можете отметить?

Какие методические недостатки Вы видите? _____

БЛОК 3. Лингвистическое содержание

Насколько учебник отражает современный русский язык? (1–10) ____

Насколько грамматический материал соответствует возрасту учащихся? (1–10) ____

Оцените качество текстов для чтения (1–10) ____

Оцените задания по аудированию (1–10) ____

Оцените развитие письменной речи (1–10) ____

Оцените развитие устной речи (1–10) ____

Каких языковых тем или явлений не хватает?

Насколько язык учебника приближен к реальной коммуникации?

БЛОК 4. Социокультурный компонент

(в соответствии с критериями анализа культурно-маркированных единиц и прагматического компонента)

Представлена ли информация о культуре Казахстана в сопоставительном аспекте?

☐ да

☐ частично

☐ нет

Формирует ли учебник межкультурную компетенцию учащихся? (1–10) ____

Представлены ли:

☐ нормы речевого этикета

☐ повседневные коммуникативные ситуации

☐ современные социокультурные реалии

☐ темы цифровой культуры и технологий

Насколько актуальна тематика текстов для современных подростков? (1–10) ____

БЛОК 5. Развитие метафорической и креативной компетенции

Содержит ли учебник задания на работу с образными средствами (метафора, сравнение, эпитет)?

☐ систематически

☐ эпизодически

☐ практически отсутствуют

Развивает ли учебник способность:

Навык

Да Частично Нет

Понимать переносное значение слов

☐

☐

☐

Интерпретировать художественные образы

☐

☐

☐

Создавать собственные метафоры

☐

☐

☐

Выражать личное мнение творчески

☐

☐

☐

Можно ли считать учебник способствующим развитию креативного мышления? (1–10) ____

БЛОК 6. Соответствие современным образовательным требованиям

Способствует ли учебник формированию функциональной грамотности? (1–10) ____

Развивает ли учебник навыки интерпретации текста? (1–10) ____

Содержит ли задания проблемного или исследовательского характера?

- ☐ да
- ☐ частично
- ☐ нет

Готовит ли учебник учащихся к форматам заданий, аналогичным международным исследованиям (PISA: интерпретация, анализ, креативное задание)?

- ☐ да
- ☐ частично

БЛОК 7. Использование дополнительных педагогических инструментов для развития образного мышления

Используете ли Вы на уроках дополнительные методы или задания, направленные на развитие образного мышления учащихся?

- ☐ регулярно
- ☐ иногда
- ☐ редко
- ☐ не использую

Если Вы используете дополнительные методы, отметьте какие именно:

- ☐ работа с художественными текстами, не входящими в учебник
- ☐ анализ метафор и образных выражений
- ☐ творческие письменные задания
- ☐ интерпретация литературных образов
- ☐ обсуждение скрытого смысла текста
- ☐ работа с пословицами и фразеологизмами
- ☐ создание собственных метафор
- ☐ межпредметные задания (литература, искусство, кино)
- ☐ визуальные методы (картины, иллюстрации, видео)

Другое (укажите): _____

Какие виды заданий, по Вашему мнению, наиболее эффективно развивают образное мышление учащихся?

- ☐ анализ художественных образов
- ☐ интерпретация текста
- ☐ сочинения и эссе
- ☐ создание собственных образных выражений
- ☐ обсуждение символики текста
- ☐ творческие проекты

Другое: _____

Используете ли Вы задания, которые требуют от учащихся:

Тип задания	Да	Иногда	Нет
объяснить значение метафоры	☐	☐	☐
придумать собственную метафору	☐	☐	☐
интерпретировать образ героя	☐	☐	☐
объяснить скрытый смысл текста	☐	☐	☐
выразить личное отношение к образу	☐	☐	☐

Какие дополнительные материалы Вы используете для развития образного мышления?

- ☐ художественная литература
- ☐ поэзия
- ☐ фольклор
- ☐ иллюстрации и картины
- ☐ кинофрагменты
- ☐ интернет-ресурсы
- ☐ авторские задания

Другое: _____

Какие трудности возникают у учащихся при работе с образным языком?

- ☐ буквальное понимание текста
- ☐ трудности интерпретации метафоры
- ☐ недостаточный словарный запас
- ☐ трудности выражения собственных мыслей
- ☐ отсутствие опыта анализа художественного текста

Другое: _____

Большое спасибо за участие в опросе!

Если у Вас остались еще какие-либо комментарии об учебниках для аудитории Ваших учащихся, пожалуйста, напишите их здесь (в свободной форме).
