

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА И РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Т.В. Андрюхина

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,
119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76

В статье изучается роль когнитивного механизма концептуальной метафоры в формировании и развитии когнитивной компетенции студентов-международников на продвинутом этапе предметно-языкового обучения. В современном обществе знания стали основным ресурсом и источником развития, поэтому изучение человеческого разума, когнитивных механизмов человеческого мышления лежат в основе комплекса междисциплинарных компетенций XXI века. В исследовании показано, что изучение иностранных языков в области профессиональной деятельности с позиций теории познания и когнитивной лингвистики, в частности, теории концептуальной метафоры, имеет потенциал для повышения эффективности обучения и намечает новые приёмы в лингводидактике. Концептуальная метафора рассматривается в статье как универсальный когнитивный инструмент, который получает внешнюю форму в языке и одновременно отражает лежащую в его основе концептуальную систему предметной области. Делается вывод о том, что разные виды работы с метафорой могут и должны стать адекватными учебно-методическими приёмами, использование которых обеспечивает развитие когнитивной компетенции в процессе профессиональной языковой подготовки студентов-международников.

Ключевые слова: когнитивная компетенция, компетенции XXI века, концептуальная метафора, метафорическая компетенция.

В условиях создания общества знаний на основе цифровой экономики параметры образовательной парадигмы формируются новыми потребностями рынка труда и новыми требованиями к образовательным результатам. По мнению специалистов, будущие выпускники вузов должны быть вооружены иным набором компетенций для решения задач XXI века. Эти компетенции можно объединить в три группы – когнитивные, внутриличностные и межличностные [20]. Обращает на себя внимание тот факт, что сложный состав и комбинаторика компонентов этих компетенций позволяют расширительно и по-новому определять образовательные цели и ожидаемые образовательные результаты на современном этапе. Например,

блок внутриличностных компетенций включает способность работать в команде, сотрудничество и лидерство. Межличностные компетенции подразумевают опору на этику межличностных отношений, рефлексия и интеллектуальную открытость ко всему новому. Когнитивная компетенция определяется способностью получать, использовать и критически анализировать информацию, умением транслировать идеи, в том числе, на иностранном языке и с соблюдением норм другой культуры коммуникации [17].

В международной образовательной среде запросы современности получили реализацию, например, в широком распространении модели предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), которая предусматривает одно-

временное изучение профильной дисциплины и иностранного языка, повышая эффективность профессиональной подготовки в обоих направлениях. В центре внимания предметно-языкового интегрированного обучения находятся две цели: обучение контенту и языку. При этом предлагается учитывать четыре компонента – так называемые 4 «С»: содержание предметной области и ожидаемые результаты обучения (content), общение со всем его широким диапазоном лингвистических средств, необходимых для освоения предметной области (communication), развитие мыслительных способностей нижнего и высшего порядка (cognition), межкультурные и культурологические навыки (culture). Весь комплекс компонентов предметно-языкового интегрированного обучения перекликается с компетенциями XXI века.

Особенностью образования в сфере международных отношений в России на современном этапе является междисциплинарность и инновационность как исследований этой научной области, так и преподавания соответствующих учебных дисциплин. При этом в соответствии с собственными образовательными стандартами высшего образования Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации (МГИМО) в перечень компетенций, например, магистров, подготовка которых требует привлечения и дальнейшего развития широкого круга когнитивных навыков, входят:

- общекультурные, включая способность самостоятельно приобретать новые знания и пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения, соблюдать этику межличностных отношений;
- общепрофессиональные, например, способность проводить самостоятельные исследования, интегрировать знания из различных областей, в том числе на иностранном языке;
- профессиональные – аналитическая, организационно-управленческая, проектная деятельность и научно-исследовательская – компетенции [9].

Очевидно, что намечаемые результаты освоения программы магистратуры МГИМО соответствуют основным международным векторам профессиональной подготовки специалистов на будущую перспективу.

Как показывает анализ компетенций XXI века, специалист будущего должен интегрировать комплекс междисциплинарных умений как про-

фессиональных, так и общегуманитарных, социальных или «человеческих» навыков, многие из которых связаны с корректным коммуникативным поведением, в том числе и в межкультурном пространстве. Этот довольно широкий диапазон разных по своим свойствам компетенций может объясняться рядом факторов, среди которых изменения в характере научных исследований, особенно бурно происходящих со второй половины XX века в большой степени в связи с построением общества знаний. Для современного общества знания стали основным ресурсом, источником развития. Изучение человеческого разума, когнитивных умений человека (знание, понимание, догадка, интерпретация), образного, креативного, а также критического мышления и, наконец, искусственного интеллекта являются предметом когнитивной науки. Последняя сравнивается с зонтиком, объединяющим под своим «куполом» целый ряд наук, создавших новую парадигму исследований под названием «когнитивной парадигмы», появление которой отражает современный интерес человечества к проблемам познания. Когнитивная наука как область междисциплинарных исследований процесса познания объединила усилия и достижения психологии, компьютерных наук, лингвистики, нейронауки, философии и когнитивной антропологии, образовав так называемый «когнитивный шестиугольник» [11]. Задача образования на ближайшую перспективу, как представляется, – взять на вооружение достижения когнитивного подхода.

Следует признать, что используемые синонимично понятия когнитивной или познавательной деятельности трактуются в научной литературе довольно широко. Например, в педагогической традиции учебно-познавательную деятельность определяют как комплекс учебных действий и умений ученика, необходимых для самостоятельной познавательной деятельности, например, логические действия, целеполагание, планирование, анализ, рефлексия и самооценка в процессе познавательной активности [12]. Такой подход, как нам кажется, подразумевает овладение знаниями, их анализ, классифицирование, хранение и т.п., но оставляет за рамками познавательные механизмы и модели, лежащие в основе различных действий с информацией, а также социально-культурный контекст её кодификации и передачи.

Максимально кардинальная трактовка роли познавательных процессов в образовании пред-

лагается в так называемой «когнитивной образовательной модели, основанной на когнитивной парадигме». «Для когнитивной парадигмы вектор образовательного процесса ориентирован на формирование и оттачивание креативного интеллекта, генерирующего новые знания. При этом накопление и первичная переработка информации осуществляется вспомогательным внешним сервисом, роль которого выполняют компьютеры и сетевые технологии» [13, с.10].

Признавая лидирующую роль человеческого интеллекта в поисках нестандартных решений, креативных подходов в процессе генерирования знаний, обратимся к ресурсам языкового мышления, использование возможностей которого может способствовать развитию познавательной способности студентов-международников, изучающих профессиональную область на иностранном языке.

Общая когнитивная компетенция студентов может быть представлена как целый кластер когнитивных компетенций, имеющий определённую структуру. В последнюю можно включить: сбор и хранение информации, переработку, понимание и осмысление языковой и образной информации, сообщение информации в окружающую среду. Среди подуровней каждой из составляющих компетенций можно выделить способность расчленять целое на части и сравнивать их между собой, обобщать получаемую информацию, делать умозаключения на основе обработки как языковой, так и образной информации, создавать ментальную модель ситуации, переключаться с одного её аспекта на другой, создавать ассоциированные комплексы понятий и образов [7]. В этой трактовке когнитивной компетенции прослеживается установленная в когнитивном «шестиугольнике» связь познавательных психических и вербально-коммуникативных процессов.

Огромный вклад в формулирование и теоретическое обоснование связи мыслительных и вербальных процессов внесла в своё время концепция Л.С. Выготского о взаимозависимости формирования интеллекта, развития речи и социально-культурного опыта человека. Возвращаясь к компетенциям XXI века, можно сказать, что в большой степени их концепция зиждется на взаимосвязи гибких и разнообразных когнитивных инструментов, языковых и коммуникативных навыков, а также навыков взаимодействия людей в широком социокультурном контексте их деятельности. Концепция Л.С. Выготского и

последователей российской психолингвистической школы, которая исходит из «двухаспектности предмета» психолингвистики, учитывающей как внутренние (психофизиологические), так и внешние (экстралингвистический контекст коммуникации) условия производства и восприятия речи [10], продолжает оказывать влияние на понимание механизмов языковой компетенции. Так, внутри общей языковой компетенции выделяют два различающихся между собой компонента. Это базовые коммуникативные навыки межличностного общения (BICS – basic interpersonal communicative skills) и когнитивно/академические языковые умения (CALP – cognitive/academic language proficiency), которые необходимы в процессе обучения. Приобретение и развитие общей языковой компетенции требует от обучающихся когнитивных усилий и обеспечивает благоприятную среду для развития мыслительных навыков [15].

Познавательные навыки часто связываются с общим интеллектом обучающегося, его индивидуально психологическими особенностями, в частности характеризующимися лёгкостью и быстротой приобретения лингвистических знаний. Подчёркивается взаимосвязь интеллектуальных (мыслительных) и коммуникативных компетенций, то есть правил анализа и синтеза единиц языка, способности накапливать и систематизировать информацию, решать сложные задачи, пользоваться системой языка для достижения коммуникативно речевых целей, мыслить абстрактно [6, с. 124].

Универсальным когнитивным инструментом, который одновременно получает внешнюю форму в языке и отражает лежащую в его основе концептуальную систему, называют концептуальную метафору [18]. Теория концептуальной метафоры получила дальнейшее развитие во множестве исследований её особой роли в профессиональных или научных дискурсах, где она находится на острие познания и осмысления новых явлений действительности, где потребность в концептуальной метафоре как когнитивного приёма описания нового, абстрактного посредством конкретного и известного из опыта людей многократно возрастает благодаря наглядности и расширению восприятия. Эту роль метафоры прекрасно иллюстрирует известное высказывание о том, что «любая наука начинается с метафоры и завершается алгеброй; возможно также, что без метафоры наука никогда не достигла бы алгебры» [5, с.163]. Интересно, что на раннем

этапе своего развития когнитивная наука сама строилась на основе компьютерной метафоры познания, которая позволяла трактовать познавательные процессы человеческого восприятия, мышления и памяти как процессов переработки информации, уподобляя их принципам работы компьютера.

Настоящее исследование обращается к изучению отражения когнитивных процессов в языке и ставит своей целью рассмотреть механизмы метафорической концептуализации и метафорического мышления как инструмента познания, использование которого в учебной практике способно повысить когнитивные компетенции обучающихся. Представляется, что приобретение студентами-международниками метафорической компетенции может обусловить расширение их общего познавательного инструментария особенно при получении знаний в процессе предметно-языкового интегрированного обучения.

Теория концептуальной метафоры проходила в своём развитии разные этапы. Ошибочно считалось, например, что некоторый набор концептуальных метафор изначально заложен в сознании человека как готовый к использованию в познании и коммуникации инструмент. Со временем теория концептуальной метафоры уточнялась, предлагая новые понимания того, как работает человеческое сознание в процессе коммуникации. В настоящее время среди учёных наблюдается консенсус по поводу роли эмпирического, телесного опыта людей в концептуализации окружающего мира. Такой вид познания получил название «воплощённого разума». Источник базовых понятий усматривается в перцептивно-моторных системах нашего организма, то есть в процессе индукции – логическом умозаключении от единичного телесного опыта и наблюдения к обобщению [19]. В свою очередь концептуальные метафоры обеспечивают абстрактную концептуализацию, позволяя устанавливать соотнесения между конкретным и абстрактным и таким образом делая когнитивные проекции за пределы понятийной области, сформированной эмпирическим опытом. Так, концептуальная метафора делает возможным науку и все другие формы абстрактного теоретического мышления. Следует отметить, что вследствие взаимосвязи познавательных и речевых процессов «овнешнение» внутренних когнитивных процессов отражения действительности происходит с помощью языковых средств, в том числе метафор, что даёт возможность обучающимся усвоить мыслитель-

ные операции, лежащие в основе того или иного языкового средства.

Преподавание иностранных языков с позиций теории познания и когнитивной лингвистики ведёт, по признанию специалистов, к повышению эффективности обучения и намечает новые приёмы в лингводидактике. Например, Беляевской Е.Г. и Левковской Н.А. показано, как знание концептуальных структур, лежащих в основе семантики дискурса и языковых единиц, может помочь минимизировать негативное влияние родного языка обучающегося на усвоение им иностранного языка [14, р. 257].

В данной статье намечаются некоторые новые, на наш взгляд, пути развития когнитивной компетенции студентов в курсе вузовского обучения, основанного на принципе интеграции предметных и языковых компетенций, а именно посредством обучения их концептуальной метафоре. В основу настоящего исследования легли как результаты анализа научных публикаций по когнитивистике и концептуальной метафоре, использованию метафоры в лингводидактике и обобщение богатого преподавательского опыта автора статьи, а также анализ учебных материалов и учебной деятельности студентов бакалавриата и магистратуры МГИМО. В качестве методов исследования использовался метод наблюдения, в том числе включённого, за процессом и результатами учебной деятельности студентов в освоении ими ряда учебно-методических материалов в курсе английского языка для менеджеров [1, 2], включающих задания с привлечением концептуальных метафор. Также в анализе текстового учебного материала, содержащего концептуальные метафоры, применялись концептуальный анализ, контекстный и дискурсивный анализ.

В использованных учебных материалах студентам предлагались следующие типы заданий с привлечением метафоры:

- различение прямого и переносного значения лексических единиц в контексте
- понимание метафорических моделей терминообразования
- инференция
- парафраз метафоры
- комментирование метафоры
- перевод метафоры
- анализ метафорической модели текста
- выявление скрытой авторской оценки и воздействующего эффекта метафоры в тексте
- аннотирование и реферирование содержания текста, содержащего смысловую двуплановость.

Анализ процесса и результатов выполнения студентами перечисленных типов заданий на основе разных когнитивных операций по обработке концептуальной метафоры позволил сделать вывод о зависимости уровня метафорической компетенции студентов от их общей языковой и предметной компетенции [4]. Одновременно анализ учебной активности студентов также показал более высокий уровень понимания экономического дискурса у студентов, владеющих когнитивным механизмом концептуальной метафоры, и, следовательно, эффективность обучения метафоре для развития познавательных профессионально-коммуникативных умений обучающихся при предметно-языковом интегрированном обучении. О способности студентов к анализу, структурированию и переносу усвоенных метафорических когнитивных механизмов может свидетельствовать, например, узнавание ими универсальной концептуальной метафорической модели *economy is a human being* в текстах, относящихся к разным тематическим разделам микро и макро экономики, где эта метафора получает разное языковое воплощение:

- фаза подъёма экономического цикла – *The US Economy is back on its feet again* (оживление в экономике уподобляется человеку, принявшему вертикальное положение);
- экономический кризис – *Economic depressions: cause and cures* (экономический кризис уподобляется депрессивному состоянию человека, а пути выхода из кризиса его лечению);
- финансы – *In capitalism, money is the life blood of society* (финансовая система ассоциируется с кровеносной системой человека);
- слияния и поглощения – *Kirin beer company toasts same-sex marriages for its employees* (слияние двух пивоваренных компаний, занимающих схожее положение на рынке, сравнивается с однополым браком);
- управление людскими ресурсами – *Going up a career ladder* (продвижение по службе уподобляется подъёму по лестнице) и т.п.

Важная роль метафоры в концептуализации предметной области, в частности микро и макро экономики обуславливает, на наш взгляд, «целесообразность выделения метафорической компетенции в составе профессионально значимых компетенций для осуществления иноязычной коммуникации» [3, с.7] в профессиональной сфере. Осмысление роли метафоры в использованном учебном материале позволяет составить некоторый перечень способов участия концеп-

туальной метафоры в создании и извлечении знаний в предметной области, учёт которых в учебной практике предметно-языкового интегрированного обучения представляется эффективным для развития когнитивной компетенции обучающихся на вузовском этапе образования.

1. Метафора как основа гипотезы и развития научной теории

Концептуальная и языковая метафора в сфере научного познания является средством научного поиска и упорядочения научной теории, придания последней целостности и создания картины определённой предметной области. Впечатляющим примером того, как концептуальная метафора может служить неким концептуальным стержнем, вокруг которого формируется вся научная гипотеза, служит «лингвистическая» метафора в основе терминологической системы описания ДНК: *DNA is like a book which is made up out of four letters: Adenine, Guanine, Cytosine, and Thymine (A C G T) that appear in a certain sequence. One chromosome is like a sentence, much of it doesn't make any sense to us: the letters seem to be in a random order. But sometimes the letters DO make sense: a gene is like a word.* Как видно из примеров, ДНК уподобляется книге, её отдельные химические элементы – буквам, хромосомы – предложениям, ген – слову и т.п.

То же наблюдаем в языке экономики, где метафоры участвуют в концептуализации абстрактных экономических понятий, например, *the invisible hand of the free market; black, grey market*, отражающих сопоставление данных людям в ощущениях дня и ночи и объективных / субъективных и легальных / нелегальных форм функционирования рынка. Метафора также служит средством отражения изменений в социально-экономической жизни. Появление новых рыночных и управленческих реалий привело, например, к появлению новой концептуальной метафоры построения карьеры. Вместо традиционной метафорической модели *career is a path*, отражающей общее представление человека о жизни как о дороге из точки А в точку Б, а также представление об успешности как о движении вверх (базовая пространственная метафора *up is good, down is bad*) в парадигме компетенций XXI века метафора *corporate / career ladder / path, to move higher up the career ladder* видоизменяет свои очертания и мыслится в виде сетчатой конструкции *a lattice career*. Последняя издавна известна

человечеству своей гибкостью и прочностью благодаря многократным ответвлениям в стороны составляющих элементов, что в применении к карьере в XXI веке предполагает способность неоднократно менять карьерные устремления, сочетая разные профессиональные навыки, чтобы всегда оставаться востребованным на рынке труда.

2. Продуцирование и восприятие метафоры в контексте

Дальнейшее осмысление роли познавательного механизма концептуальной метафоры в усвоении учебного материала указывает на необходимость продемонстрировать студентам, как работает когнитивный механизм концептуальной метафоры, а именно, не изолированно, а под влиянием контекста. Конструирование и понимание метафоры может зависеть от «телесного» или эмпирического (“the body as context”) опыта студентов, а также лингвистического контекста, отражающего факторы адресанта и адресата, а также факторы места, времени, цели, наличия фоновых знаний, относящихся высказывание к определённой теме (“about what”) [16, р. x-xi]. Следствием этого может быть более эффективное усвоение не только метафоры, но и других «психолингвистических параметров восприятия и понимания текста и алгоритма этих процессов», обеспечивающих достижение «разных уровней осмысления текста и прогнозирование речевой ситуации в целом» [8, с.75]. В этом случае студенты, владеющие метафорическими инструментами мышления, осознают, что контекст не только участвует в порождении метафоры, но и сам строится на её концептуальной основе, когда она играет роль порождающей модели или сценария. Например, в основе текстов о деятельности корпораций лежит метафора *a corporation is a person* (корпорация – это юридическое лицо, которое платит налоги, имеет права и обязанности, может обращаться в суд и т.п.). Описание мер по повышению эффективности и конкурентоспособности компаний часто ведётся в терминах войны *economy is war* (экономика – это война). Положение на фондовой бирже описывается как «медвежий» или «бычий» рынок, что свидетельствует о лежащей в основе концептуальной метафоре *economy is an animal* (экономика – это животное) и т.п. Понимание таких метафор мотивировано эмпирическим опытом студентов, а также фо-

новыми знаниями, включающими знание места, времени, распределения ролей участников и других деталей экономического и языкового контекста.

3. Превалирование определённых метафорических моделей в тех или иных предметных областях

Владение метафорическим механизмом в процессе изучения экономики приводит также к пониманию того, что ряд метафор «закреплён» за определённой тематической ситуацией, причём как в русском, так и в английском языках. Например, задание вычленив концептуальную метафору, использующуюся для категоризации процессов функционирования финансовых рынков, указывает на то, что финансовые операции уподобляются движению жидкостей. Узнавание и понимание принципа аналогии в познании объекта способствуют усвоению профессионального знания и приобретению соответствующих иноязычных знаний в конкретной предметной области. Сравните, например, примеры в английском языке: *to pool all financial resources*, *to pour millions into*, *ebb and flow of cash*, а также в русском языке: деньги *утекают* сквозь пальцы, финансовые *потоки*, *выкачивать*, *выжимать* деньги и т.п. Осведомлённость студентов о преобладающих концептуальных метафорах в той или иной профессиональной области, способность воспринимать научную информацию, применяя в том числе и метафорический познавательный инструментарий, является очевидным познавательным ресурсом.

4. Универсальность метафоры в разных предметных областях

При работе с метафорой студенты могут сделать вывод о том, что она является языковой универсалией и может использоваться в разных предметных областях, получая выражение в целом ряде детализирующих производных, например, *economy is a mechanism*, *human body is a mechanism*, *speech is a mechanism*, *mind is a mechanism (a computer)*. Усвоение этого факта способствует пониманию на основе аналогии не только отдельного фрагмента понятийной области (например, термина), но и протяжённого фрагмента или всего дискурса в разных предметных областях.

5. Культурная специфичность концептуальной метафоры в национально-специфических контекстах

Как упоминалось, когнитивная компетенция в рамках компетенций XXI века предполагает способность к коммуникации в иной культурной среде. С этой точки зрения, стоит подчеркнуть, что свойство универсальности концептуальной метафоры неразрывно связано со свойством культурной специфичности, что затрагивает ещё один аспект развития познавательных умений студентов: учитывать возможную культурную специфику профессиональных понятийных областей, представленных в их учебных и профессиональных текстовых материалах. В следующем примере экономический метафорический концепт *bears* преобразуется в тексте об азиатских переходных экономиках, приобретая национально-специфические черты благодаря зооморфизму *dragons*: When *dragons* dance with *bears*. Понимание другого заголовка As Greenback Sinks, Dubai's Chief Economist Calls For Chinese 'Redback' и стратегии построения всего текста основаны на использовании метонимического механизма в основе обозначения американского доллара *greenback*, переносе его на обозначение другого объекта *redback* в контексте сопоставления двух национальных финансовых систем и выведении его значения «юань».

6. Участие метафоры/ сочетания метафор в текстообразовании и понимании дискурса

Восприимчивость метафоры к лингвистическому контексту и её способность как порождать на основе базовой новые детализирующие метафоры, так и видоизменяться в нём, создавая в результате в тексте некоторую метафорическую сеть, определяет важную роль метафоры в текстообразовании и понимании связного текста. При этом метафорическая модель способна объединять отдельные отрезки текста в единое смысловое целое, а также целый ряд текстов в интертекст. Примером может служить задание проанализировать метафоры в одном из учебных текстов в курсе английского языка для менеджеров [2]. Метафора *glass ceiling* и вытекающие из неё в разных текстах всё новые логические выводы и проекции в смежные понятийные области организуют не только каждый из текстов, но и весь дискурс о гендерном неравенстве в бизнесе. Приведём примеры использо-

вания метафоры *glass ceiling* в ряде текстов и их заголовках:

1. Cracks in the Glass Ceiling

This month a woman got access to [...] *the top ranks* of the City law firms. [...] With more women promoted to senior positions, *the glass ceiling is being cracked*. (The Economist).

2. Forget the glass ceiling, we need to fix the broken windows first

The *glass ceiling* is an outdated metaphor. Instead we must focus on the cumulative effect of the smaller issues that stop women reaching *the top*. [...] But *the road* to those business benefits will be a long one if we just focus on the *glass ceiling*. First we need to fix the *broken windows* preventing female employees' *career progress*. Once this is done, we will find *the ceiling much easier to crack*. (The Guardian).

3. The glass ceiling: a metaphor that needs to be smashed

Hillary Clinton says she has made the biggest *crack* yet in the *glass ceiling*. It's a rousing, triumphant statement – but history shows the imaginary *building* is really *made of concrete*. (The Guardian)

Понимание метафоры *glass ceiling* требует привлечения целого ряда взаимодействующих между собой базовых концептуальных метафор, таких как *карьера – это путь, дорога, карьера – ориентирована вверх, карьера – это здание* и т.п. Из метафоры *glass ceiling* логически вытекают известные нам из эмпирического опыта выводы: что при строительстве зданий используются разнообразные по свойствам материалы, что стекло – прозрачный и хрупкий материал, а бетон обладает непробиваемой прочностью, что если стекло с трещиной, то его прочностные характеристики падают; что конструктивными элементами зданий кроме лестниц и потолков являются окна, что разбитые окна – источник ветра или сквозняка, что сильный сквозняк мешает работе и т.п. Понимание аргументации автора текста зависит от умения умственно проследить важные для смысла данных текстов аналогии и логические переходы, а также видеть переходы от одной метафоры к новым метафорическим конфигурациям благодаря общим концептам. Интересно отметить, что при обсуждении возможных вариантов понимания метафоры *glass ceiling* в более широком контексте социальных гендерных ролей, одна из студенток вывела неожиданное, но вполне обусловленное, на наш взгляд, значение. Она указала, что «разрушение потолков» как конструктивных элементов здания может привести к его неустойчивости и даже «обрушению»

всей конструкции, то есть полному отказу от традиционных принципов управления персоналом или построения карьеры и т.п.

7. Метафора как средство компрессии и декомпрессии информации в тексте

Ещё одна важная роль концептуальной метафоры как инструмента обработки информации и порождения или получения знаний состоит в её способности служить когнитивным механизмом семантической компрессии и декомпрессии информации. Понимая метафору и составляющие её концептуальные элементы, можно «развернуть» последние и наложить как смысловую сеть на некоторую профессиональную понятийную область, присвоив её компонентам определённые роли по аналогии с элементами конкретной понятийной области. Зная, например, ролевые модели героев легенд о добрых и злых рыцарях, можно судить о роли и характере деятельности участников сделки по слиянию или поглощению компании, создав некоторую речевую ситуацию в опоре на термины *a white knight* и *a black knight*. Также легко представить и описать в небольшом тексте роль в предпринимательстве лица, получившего название *a business angel*. И наоборот, некоторый профессиональный сюжет благодаря метафоре легко поддаётся компрессии, как например, в случае с выражением *Black Friday*. Люди, имеющие профессиональные знания или общее представление о ведении учётных записей в бухгалтерии, легко узнают в метонимии *Black Friday* отсылку

к бухгалтерской традиции фиксировать прибыль чёрными чернилами, что позволяет им кратко сконструировать значение «доходная пятница» вместо целого текста-объяснения: *When Black Friday would be recorded in the financial records, once-common accounting practices would use red ink to show negative amounts and black ink to show positive amounts. Black Friday, under this theory, is the beginning of the period when retailers would no longer be «in the red», instead taking in the year's profits.* (Wikipedia).

Когнитивный потенциал метафоры в познавательной деятельности в целом и в профессиональных областях в частности позволяет сделать вывод о необходимости обучения метафоре как универсальному познавательному инструменту, общему для их профессиональных и коммуникативных компетенций. Обучение метафоре ведёт к расширению диапазона мыслительных операций и переносу в смежную область применяемых мыслительных операций анализа, синтеза, логического вывода, сравнения, сопоставления и аналогии, абстрагирования и конкретизации, критического мышления, понимания стратегий развития дискурса и т.п. Таким образом, концептуальная метафора является естественным одновременно познавательным и языковым механизмом, и поэтому разные виды работы с метафорой могут и должны стать адекватными учебно-методическими приёмами, применение которых обеспечивает развитие когнитивной компетенции как в предметной области, так и в профессиональной иноязычной коммуникации.

Список литературы

1. Английский язык для магистрантов-менеджеров: готовясь к будущему = English Course For Management Masters: Preparing for the Future : уровень C1 / [Т.В. Андрияшина и др.] ; под ред. Н.А. Зинкевич ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. англ. яз. № 4. М. : МГИМО-Университет, 2016. 418 с.
2. Андрияшина Т.В. Принимая новые вызовы: англоязычные коммуникативные компетенции = Embracing New Challenges: English Communicative Competencies : учебник. В 2 ч. Ч. 1 : уроки 1–4 : уровни B2–B2+ / Т.В. Андрияшина ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. англ. языка № 4. М.: МГИМО-Университет, 2017. 131, [1] с.
3. Андрияшина Т.В. К определению понятия метафорической компетенции / Т.В. Андрияшина // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму. Материалы второго международного научно-методического межвузовского семинара 18 ноября 2011 г. Сборник статей под ред. Е.В. Воевода. М.: МГИМО-Университет, 2012. С. 7–16.
4. Андрияшина Т.В. Обучение метафоре как прием реализации когнитивного компонента модели предметно-языкового интегрированного обучения / Т.В. Андрияшина // 25 лет внешней политике России: сб. материалов X Конвента РАМИ (Москва, 8–9 декабря 2016 г.). В 5 т. Т. 5: Социально-гуманитарные аспекты международных отношений. В 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. А.В. Мальгина ; [науч.ред.: А.В. Шестопал и др.]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, Рос. ассоциация междунар. исследований (РАМИ). М.: МГИМО-Университет, 2017. С. 9–29.
5. Блэк М. Метафора // Теория метафоры: сб. статей. М.: Прогресс, 1990. С. 153–172.
6. Воронин А.Н., Кочкина О.М. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека / А.Н. Воронин, О.М. Кочкина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Том 5. №2. 2008. С.124–132.

7. Гилев А.А. Основные индикаторы когнитивных компетенций / А.А. Гилев // Самарский государственный архитектурно-строительный университет. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/40/416/2014-1-21-0007.pdf> (Дата доступа: 6 октября 2017 г.).
8. Леденева С.Н. О психолингвистических аспектах понимания связного текста / С.Н. Леденева // Вопросы прикладной лингвистики. 2016. № 32(22). С. 75-85.
9. Образовательные стандарты высшего образования МГИМО МИД России. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/2016/05/os-management-master.pdf> (Дата доступа: 18 октября 2017 г.).
10. Тарасов Е.Ф. Проблемы теории речевого общения / Е.Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2(12). С. 20-26.
11. Фаликман М.В. Когнитивная парадигма: есть ли в ней место психологии? / М.В. Фаликман // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 3. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (Дата доступа: 07.11.2017).
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". 2002. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата доступа: 07.11.2017).
13. Шевчик А.П., Мусаев А. А. Общество знаний: парадигма когнитивного образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. №6. С. 6-13. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Alma%20mater_2016_6_6.pdf (Дата доступа: 07.11.2017).
14. Beliaevskaya E.G., Levkovskaya N.A. The method of cognitive modeling in teaching English as a second language // The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2015. P. 257-274.
15. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction/ B. Street, N. Hornberger, (Eds.) // Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition. Vol. 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC. 2008. P. 71-83.
16. Kövecses Zoltan. Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor. Oxford University Press, 2015. 232 p.
17. Doyle H. B. How to Thrive in the 21st Century Educating a new generation of global citizens prepared to create, collaborate, and navigate the world's complexities // Usable Knowledge: Connecting Research to Practice/ Harvard Graduate School of Education. 2016. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/16/11/how-thrive-21st-century> (Дата доступа: 18 октября 2017 г.).
18. Lakoff G., Mark J. Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 2003. 191 p.
19. Lakoff G., Mark J. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. Basic Books, 1999. 624 p.
20. Reimers F. M., Chung C. K. (Eds.) Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations. Harvard Education Press, 2016. 304 p.

Сведения об авторе:

Андрюхина Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка №4 Московского государственного института международных отношений (университет) МИД России Российской Федерации (МГИМО). Сфера научных и профессиональных интересов: лингвистика текста, политический и профессиональный дискурс, когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, методика преподавания иностранных языков, разработка учебных курсов и учебно-методических материалов по общему английскому языку и языку для специальных целей. E-mail: anaitat@yandex.ru.

CONCEPTUAL METAPHOR AND IMPROVING STUDENTS' COGNITIVE COMPETENCE

Tatiana V. Andryukhina

Moscow State Institute of International Relations (University),
76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia.

The Abstract: *The article looks at the role conceptual metaphor and its cognitive mechanism play in developing students' cognitive competence in a language and content integrated course at tertiary level. At present, knowledge has become the main resource and driver of social and economic development. That is why studying human intelligence and its cognitive mechanisms are at the core of the XXI century interdisciplinary competences. The article shows that second language acquisition from the perspective of cognitive psychology and cognitive linguistics has a potential for raising effectiveness of learning and implies new techniques in foreign language pedagogy. Conceptual metaphor is viewed in the article as a*

universal cognitive instrument that surfaces in the language and at the same time reveals the underlying conceptual system of a professional domain. A conclusion is drawn that conceptual metaphor is a natural cognitive and language mechanism, which makes it, as well as a system of metaphor-based tasks, an effective learning technique contributing to cognitive competence development in professional language training of international relations students.

Key Words: *cognitive competence, competences of the XXI century, conceptual metaphor, metaphorical competence.*

References

1. Angliskii iasyk dlia magistrantov-menedzherov: gotovias' k budushchemu: uroven' C1 = English Course for Management Masters: Preparing for the Future: Level C1. Ed. N.A. Zinkevich. Moscow: MGIMO-University Publ., 2016. 418 p.
2. Andriukhina T.V., Prinimaia novye vyzovy: angloiazychnye kommunikativnye kompetentsii = Embracing New Challenges: English Communicative Competencies. Moscow: MGIMO-University Publ., 2017. 131 p.
3. Andriukhina T.V. K opredeleniiu poniatii metaforicheskoi kompetentsii [To the definition of metaphorical competence]. Teaching Foreign Languages: From Professionalization to Professionalism. Materialy vtorogo mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo mezhvuzovskogo seminar 18 noyabrya 2011 [Materials of the second international research-methodological interuniversity seminar November 2011]. Sbornik statei [A collection of articles]. Ed. E.V. Voevoda. Moscow: MGIMO-University Publ., 2012, pp. 7-16 (in Russian).
4. Andriukhina T.V. Obuchenie metafore kak priem realizatsii kognitivnogo komponenta modeli predmetno-iazykovogo integrirovannogo obucheniia [Teaching metaphor as a technique of CLIL cognitive component realization]. 25 let vneshnei politike Rossii: sb. materialov X Konventa RAMI (Moskva, 8-9 dekabrya 2016 g.) [25 years of Russian foreign policy: proceedings of the 10th RAMI Convent (Moscow, 8-9 December 2016)]. V 5 tomah. Tom 5: Sotsial'no-gumanitarnye aspekty mezhdunarodnykh otnoshenii. V 2 ch. Ch. 1 [In 2 volumes. Volume 5: Socio-humanitarian aspects of international relations. In 2 p. P. 1] / A.V. Malgin (ed.); [scient. ed.: A.V. Shestopal et al.]; Russian Foreign Ministry MGIMO-University, Russian Association of International Research (RAMI). Moscow, 2017, pp. 9-29 (in Russian).
5. Blak M. Metafora [Black. M. Metaphor] // Teoriia metaphory: sbornik statei [The theory of metaphor: collection of articles]. M.: Progress, 1990. P. 153-172.
6. Voronin A.N., Kochkina O.M. Discursivnye i lingvisticheskie sposobnosti v structure intellekta cheloveka [Discursive and linguistic abilities in the structure of human intelligence]. Psihologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki – Journal of Higher School of Economics, 2008, v.5, no.2, pp. 124-132 (in Russian).
7. Gilev A.A. Osnovnye indicatory kognitivnykh kompetentsii (Main indicators of cognitive competencies). Samara state architectural and civil engineering university. Available at: <http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/40/416/2014-1-21-0007.pdf> (accessed 6 October 2017).
8. Ledeneva S.N. O psiholingvisticheskikh aspektakh ponimaniia svyaznogo teksta [Psycholinguistic aspects of understanding a cohesive text.]. Voprosy prikladnoi lingvistiki – Issues of applied linguistics, 2016, no.32 (22), pp. 75-85 (in Russian).
9. Obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniia [Educational standards of higher education]. Available at: <https://mgimo.ru/upload/2016/05/os-management-master.pdf> (accessed 18 October 2017).
10. Tarasov E.F. Problemy teorii rechevogo obshcheniia. [Problems of the theory of speech communication]. Voprosy psiholingvistiki – Issues of psycholinguistics, 2010, no. 2 (12), pp. 20-26 (in Russian).
11. Falikman M.V. Kognitivnaia paradigma: est' li v nei mesto psikhologii? [The cognitive paradigm: is there room for psychology within it?]. Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological studies, 2015, v. 8, no. 42, pp. 3. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 18 November 2017) (in Russian).
12. Hutorskoi A.V. Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia [Key competences as a component of person-oriented paradigm of education]. Narodnoe obrazovanie – National Education, 2003, no. 2, pp. 58-64 (in Russian). Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (accessed 18 November 2017).
13. Shevchik A.P., Musayev A.A. Obshchestvo znaniy: paradigm kognitivnogo obrazovaniia [Knowledge society: the paradigm of cognitive education]. Alma mater (Vestnik vysshei shkoly) – Alma mater (Bulletin of higher education), 2016, no.6, pp. 6-13. Available at: http://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Alma%20mater_2016_6_6.pdf (accessed 18 November 2017) (in Russian).
14. Beliaevskaya E.G., Levkovskaya N.A. The method of cognitive modeling in teaching English as a second language // The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2015. P. 257-274.
15. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction/ B. Street, N. Hornberger, (Eds.) // Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition. Vol. 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC. 2008. P. 71-83.
16. Kövecses Zoltan. Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor. Oxford University Press, 2015. 232 p.
17. Doyle H. B. How to Thrive in the 21st Century Educating a new generation of global citizens prepared to create, collaborate, and navigate the world's complexities. Usable Knowledge: Connecting Research to Practice. Harvard Graduate School of Education, 2016. Available at: <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/16/11/how-thrive-21st-century> (accessed 18 November 2017).
18. Lakoff G., Mark J. Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 2003. 191 p.

19. Lakoff G., Mark J. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Basic Books, 1999. 624 p.
20. Reimers F. M., Chung C. K. *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Harvard Education Press, 2016. 304 p.

About the author:

Tatiana V. Andryukhina – PhD (Philology), Assistant Professor of Department of Foreign Languages, MGIMO University (Russia, Moscow). Spheres of research and professional interest: text linguistics, political and professional discourse, conceptual metaphor, TEFL methodology, course design and materials development for General English and ESP. E-mail: anaitat@yandex.ru.

* * *