ИЗДАТЕЛЬСТВО ГРАМОТА

Филологические науки. Вопросы теории и практики
Philology. Theory & Practice

ISSN 2782-4543 (online)
ISSN 1997-2911 (print)

2025. Том 18. Выпуск 9 | 2025. Volume 18. Issue 9
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): philology-journal.ru

RU

Метафорический образ английского языка в современном англоязычном лингводидактическом дискурсе

Леонов Т. В.

Аннотация. Цель исследования – выявить специфику метафорической репрезентации образа английского языка в современном англоязычном лингводидактическом дискурсе. Впервые выявлен и системно описан состав концептуальных метафор, формирующих образ английского языка в современном англоязычном лингводидактическом дискурсе, а также их иерархия и функциональная значимость. Новизна также определяется применением широкого понимания метафоры в рамках коммуникативно-дискурсивной парадигмы к исследованию этого образа, что представляется методологически ценным. Материалом исследования являются англоязычные труды по лингводидактике: статьи и пособия для преподавателей английского языка. В результате исследования установлено, что метафорический образ английского языка в данном дискурсе реализуется преимущественно посредством четырех доминантных концептуальных сфер-источников: ПУТЕШЕСТВИЕ/ПУТЬ, ВОЙНА/КОНФЛИКТ, ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ (ЖИЗНЬ/СМЕРТЬ, РОСТ) и ЕДА. По своей функциональной значимости и частотности выделена метафорическая модель ПУТЕШЕСТВИЕ/ПУТЬ, формирующая позитивный и динамичный образ освоения языка. Выявлено, что данные модели не только репрезентируют понимание языка, но и выполняют стратегические функции: конструирование позитивной/негативной оценки подходов, легитимация инноваций, мобилизация педагогического сообщества, снижение аффективного барьера у обучающихся.

EN

The metaphorical image of the English language in contemporary English-language linguodidactic discourse

T. V. Leonov

Abstract. The study aims to identify the specifics of the metaphorical representation of the image of the English language in contemporary English-language linguodidactic discourse. For the first time, the set of conceptual metaphors that form the image of the English language in modern English-language linguodidactic discourse has been identified and systematically described, as well as their hierarchy and functional significance. Novelty is also determined by the application of a broad understanding of metaphor within the communicative-discursive paradigm to the investigation of this image, which is methodologically valuable. The research material comprises English-language works on linguodidactics: articles and textbooks for English language teachers. The study established that the metaphorical image of a foreign language in this discourse is primarily realized through four dominant conceptual source domains: JOURNEY/PATH, WAR/CONFLICT, BIOLOGICAL PROCESSES (LIFE/DEATH, GROWTH) and FOOD. The metaphorical model JOURNEY/PATH stands out in terms of functional significance and frequency, forming a positive and dynamic image of language acquisition. It was revealed that these models not only represent the understanding of the language but also perform strategic functions: constructing positive/negative evaluations of approaches, legitimizing innovations, mobilizing the teaching community, and lowering the affective barrier among learners.

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что язык, будучи ключевым инструментом познания и коммуникации, репрезентируется в сознании через систему метафорических моделей, выполняющих фундаментальную когнитивную функцию в формировании концептуальных представлений о лингвистической реальности (Лакофф, Джонсон, 2004). Метафора понимается как ментальный феномен, а ее языковая манифестация отражает глубинные мыслительные процессы (Чудинов, 2012), которые, в частности, связаны с восприятием

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/phil20250547

© 2025 Авторы. © 2025 ООО Издательство «Грамота» (© 2025 The Authors. © 2025 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

и усвоением языка (Littlemore, Low, 2006; Deignan, Gabryś, Solska, 1997). Однако в современной лингвистике существует многообразие подходов к понимаю метафоры: когнитивный подход рассматривает метафору как инструмент мышления и категоризации (Lakoff, Johnson, 1980; Лакофф, Джонсон, 2004); интеракционный акцентирует взаимодействие значений (Ричардс, 1990); теория преднамеренной метафоры (Steen, 2011; 2017) делает акцент на коммуникативной функции метафоры, выделяя случаи ее сознательного использования говорящим для достижения определенной цели; расширенная теория концептуальной метафоры (Kövecses, 2002; 2008; 2020) подчеркивает ключевую роль культурного и контекстуального факторов в формировании и вариативности метафорических моделей; корпусное исследование метафоры (Deignan, 2005) использует методы корпусной лингвистики для выявления и анализа реальных закономерностей использования метафор в больших массивах текстов, что позволяет проверить теоретические постулаты на эмпирическом материале; динамический подход к метафоре в дискурсе (Cameron, 2003) исследует, как метафоры возникают, развиваются и взаимодействуют в реальном коммуникативном процессе, особенно в образовательном контексте.

В данной работе мы принимаем широкое понимание метафоры как когнитивно-дискурсивного феномена и будем придерживаться интегрированного подхода, который опирается на теории концептуальной и преднамеренной метафоры, учитывая глубинные когнитивные структуры, формирующие образ иностранного языка в сознании носителей дискурса, а также коммуникативные стратегий, применяемые для эффективной репрезентации этого образа и воздействия на целевую аудиторию в англоязычном лингводидактическом дискурсе. Этот двойной фокус представляется методологически плодотворным, так как позволяет не только описать, что метафорически репрезентируется, но и как и с какой целью это делается (через стратегическое, преднамеренное использование метафор в педагогическом контексте).

Актуальность данного исследования определяется необходимостью системного выявления, анализа и репрезентации метафорических средств и моделей, которые активно используются в современном англоязычном лингводидактическом дискурсе для концептуализации образа английского языка. В современной лингвистике, развивающейся в русле антропоцентрической парадигмы, метафора рассматривается не только как инструмент познания, но и как мощное средство конструирования реальности, формирования идеологии и манипуляции сознанием в рамках конкретных дискурсивных практик, что порождает общелингвистический интерес к роли метафоры в профессиональном дискурсе. Лингводидактический дискурс, будучи инструментом управления педагогическим сообществом и формирования подходов к обучению, до сих пор оставался на периферии таких исследований.

Ключевая значимость исследования заключается в том, что доминирующие метафорические модели (например, ЯЗЫК ЭТО ИНСТРУМЕНТ, ЯЗЫК ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ или ЯЗЫК ЭТО ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ) не просто описывают, но активно конструируют понимание языка обучающимися. Эти концептуализации напрямую определяют воспринимаемую природу языка: является ли он прежде всего «практическим инструментом» коммуникации, «дорогой» к новым возможностям. Такое метафорическое структурирование опыта оказывает решающее влияние на мотивацию обучающихся, их стратегии изучения, восприятие сложности и ценности языка, а в конечном итоге – на эффективность всего педагогического процесса (Ellis, 2015; Dörnyei, 2001). Тексты лингводидактического дискурса (разновидности дидактического дискурса, направленной на формирование иноязычных и инокультурных компетенций в процессе обучения языкам) (Олянич, Копылова, 2015), а именно методические пособия, научно-популярные статьи и онлайн-ресурсы, насыщенные этими метафорами, выступают ключевым элементом информационно-педагогического пространства, не только передавая знания, но и формируя фундаментальные установки по отношению к языку через стратегическое (преднамеренное) использование образов воздействия (Steen, 2011; Cameron, 2003).

Выявление специфики метафорической репрезентации образа английского языка в современном англоязычном лингводидактическом дискурсе требует решения следующих задач: выявить, систематизировать и проанализировать метафорические средства репрезентации образа английского языка, определить их функции, описать и сопоставить доминантные метафорические модели образа английского языка, обобщить специфику метафорической репрезентации образа английского языка в англоязычном лингводидактическом дискурсе.

Данная тема обуславливает применение комплекса взаимодополняющих методов исследования: метод идентификации метафор (MIPVU) был применен для объективного и последовательного выявления метафорических выражений в текстах-источниках, что обеспечило надежность и воспроизводимость анализа; методы контекстуального и дискурсивного анализа использовались для интерпретации выявленных метафор в рамках конкретных лингводидактических текстов и более широкого профессионального дискурса; метод функционального анализа был необходим для определения роли и задач метафорических моделей; метод частотного анализа применялся для количественного обоснования качественных выводов; метод сплошной и направленной выборки использовался для формирования репрезентативной и релевантной базы исследования. Сплошная выборка обеспечила полноту охвата материала на начальном этапе, в то время как направленная выборка позволила сфокусироваться на текстах, наиболее насыщенных метафорическими репрезентациями объекта исследования;, обобщение и систематизация стали основным инструментом на заключительном этапе работы для классификации выявленных метафор в единые концептуальные модели, описания их признаков, установления между ними взаимосвязей и формулирования итоговых выводов исследования.

Материалом исследования послужил корпус текстов современного англоязычного лингводидактического дискурса: материалы авторитетного образовательного портала IATEFL (https://www.iatefl.org/) и пособия

по методике преподавания английского языка. Актуальность использования данного материала определяется его уникальной пригодностью для решения поставленных исследовательских задач: являясь продуктом профессионального дискурса экспертов и практиков, он предоставляет прямой доступ к стратегическому использованию метафор, отражает актуальные концептуализации образа языка в современной лингводидактике и предлагает богатый контекст для анализа их дискурсивных функций и взаимодействия. Жанровое разнообразие материала обеспечивает репрезентативность и позволяет выявить как универсальные, так и жанровоспецифические черты метафорической репрезентации.

Теоретическую базу данного исследования составляют фундаментальные положения когнитивной лингвистики и дискурс-анализа, разработанные в трудах отечественных и зарубежных ученых. Во-первых, работа опирается на фундаментальные постулаты когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона (2004), а также З. Кёвечвеша (Kövecses, 2002): понимание метафоры как основного ментального механизма, структурирующего мышление и познание, принцип метафорического моделирования, согласно которому совокупность концептуальных метафор в дискурсе формирует целостный и идеологически окрашенный образ объекта (в данном случае английского языка). Во-вторых, для анализа специфики контекста данной работы были важны исследования метафоры в образовательном и лингводидактическом дискурсе (Cameron, 2003; Littlemore, Low, 2006). Из этих работ были использованы: методические подходы к выявлению и анализу метафор в «естественных» языковых данных, понимание дидактической функции метафоры как инструмента объяснения сложных абстрактных понятий (таких как «язык» или «овладение языком») через более простые и конкретные, идея о том, что метафоры в обучении активно конструируют педагогическую реальность, влияя на подходы к преподаванию. В-третьих, методологическим ориентиром послужили труды по метафорическому моделированию в публицистическом и политическом дискурсе (Будаев, Чудинов, 2006; 2020). Отсюда были заимствованы: апробированная методика выявления доминантных метафорических моделей и их систематизации, подход к анализу стратегических функций метафоры в дискурсе, а также принцип рассмотрения метафоры как инструмента косвенной легитимации определенных ценностей и моделей поведения в профессиональном сообществе.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в рамках стилистики для анализа стратегий речевого воздействия; в межкультурных исследованиях концептуальных сфер; при подготовке учебных материалов по корпусной лингвистике; а также в качестве методологической базы для научных работ по лингводидактическому дискурсу.

Обсуждение и результаты

Современные исследования метафорической репрезентации образа английского языка и процесса его изучения преимущественно сосредоточены в области когнитивной лингвистики, лингводидактики и педагогической лингвистики, анализируя роль метафоры как инструмента познания и коммуникации в учебном процессе. Так, Лин Кэмерон (Cameron, 2003) систематизирует подходы к изучению динамики метафоры в реальном взаимодействии учителя и ученика в классе, подчеркивая ее функцию социально-когнитивного инструмента, формирующего понимание учебного процесса. На то же указывает работа D. O'Reilly и L. Yan (2025): метафора приводит к снижению аффективного фильтра, улучшению запоминания, развитию ассоциативного мышления и предотвращению окаменения (fossilization) интерязыка, а также подтверждает эффективность комбинированного подхода (количественный + качественный анализ) для изучения этого сложного феномена. А. Деньян (Deignan, 2005), опираясь на корпусные методы, исследует закономерности использования метафор в педагогических текстах, выявляя устойчивые паттерны, релевантные для объяснения абстрактных понятий. В исследованиях мотивации изучения языка (Dörnyei, 2001; Ellis, 2015) отмечается косвенная роль метафорических представлений языка в формировании установок учащихся, хотя целенаправленный анализ самих метафор не является их основной задачей. Дж. Литтлмор и Г. Лоу (Littlemore, Low, 2006) исследуют, как различные метафоры, например ГРАММАТИКА – ЭТО ЗДАНИЕ, используются в учебниках и воспринимаются учащимися. Авторы делают вывод о критическом влиянии метафорического выбора авторов материалов на формирование ментальных репрезентаций языка у обучающихся. М. Беренди, М. Чаби, З. Кевечеш (Beréndi, Csábi, Kövecses, 2008) анализируют корпус метафорических высказываний носителей венгерского и английского языков о языке, выделяя универсальные модели (ЯЗЫК – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ, ЯЗЫК – ЭТО ИНСТРУМЕНТ) и их культурную специфику. Их работа предоставляет ценный методологический каркас для выявления базовых концептуальных моделей.

Как показано в исследовании R. Vahdani-Sanavi и T. Demirkol (2024), метафорический анализ позволяет выявить не только когнитивные модели, но и эмоционально-оценочное отношение к объекту. В данной работе демонстрируется эффективность метода MIPVU и корпусного подхода Л. Кэмерон (Cameron, 2003) для выявления глубинных представлений студентов о преподавателях через метафоры. Авторы показывают, что метафоры не только описывают роли, но и выражают ожидания, критические оценки и эмоциональные состояния. Это согласуется с нашим тезисом о том, что метафоры в лингводидактике выполняют стратегические функции.

Однако, несмотря на значительный интерес к метафоре в образовании, комплексное исследование лингводидактического дискурса, направленного на формирование образа иностранного языка как объекта изучения, с применением современной методологии (когнитивная теория и теория преднамеренной метафоры) остается недостаточно разработанным. В частности, требуют системного изучения доминантные метафорические

модели, репрезентирующие образ английского языка в современных англоязычных профессиональных текстах, а также стратегическая преднамеренность использования этих метафор авторами как педагогического инструмента. На тематические пробелы и малоизученные области указывает обзорная статья N. Abdul Malik, M. S. Ya Shak, F. Mohamad et al. (2022): анализ лингвистов выявил несколько недостаточно исследованных тем, одной из которых были метафоры в специфических дискурсах, в том числе и в лингводидактическом.

Для восполнения указанного пробела был сформирован целевой корпус текстов современного англоязычного лингводидактического дискурса, включающий: профессиональные веб-ресурсы (материалы раздела "Resources for Teachers" портала IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language. https://www.iatefl.org/), фокусирующиеся на методологии и природе языка) и учебно-методические пособия для преподавателей за последние 10 лет: "The Practice of English Language Teaching" (Harmer, 2015), "Teaching Lexically" (Dellar, Walkley, 2016), "Grammar Nonsense" (Dellar, Walkley, 2020), "Lexical Grammar" (Selivan, 2018).

На основе анализа данного корпуса текстов методом сплошной выборки и последующего частотного анализа 250 метафорических единиц, эксплицитно относящихся к концепту «иностранный язык», нами было выявлено, что метафорический образ английского языка репрезентируется преимущественно посредством концептуальных сфер-источников «Путешествие/Путь» (JOURNEY/PATH), «Живой организм» (LIVING ORGANISM), «Конфликт/Война» (CONFLICT/WAR) и ЕДА (FOOD) (здесь и далее перевод выполнен автором статьи. – *Т. Л.*). Эти модели формируют ядро метафорической репрезентации языка в профессиональном дискурсе.

Метафора ПУТЕШЕСТВИЯ/ПУТИ является центральной в данном типе дискурса. Она формирует позитивный и динамичный образ освоения языка, представляя его как естественный и непрерывный процесс. Данная метафора реализует модель «ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО ДВИЖЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ», что влечет переосмысление ролей ключевых участников. Ученик представляется путешественником: акцент смещается на его активной роли и любознательности ("students should go further, explore" (Dellar, Walkley, 2016, p. 44) / «студентам следует идти дальше, исследовать»); учитель концептуализируется как гид: его функция смещается от контроля к поддержке ("provide guidance" (Dellar, Walkley, 2016, p. 96) / «обеспечить руководство, поддержку», "help students on their journey" (Dellar, Walkley, 2020, p. 38) / «помочь студентам в их путешествии»); учебник понимается как карта: он становится инструментом навигации ("this book is a roadmap" (Dellar, Walkley, 2016, p. 142)). Формируя позитивно-динамичный образ освоения языка как естественного, непрерывного процесса, метафора путешествия наделяет учеников агентивностью, способностью активно познавать материал, учителей – ролью медиатора: "help them negotiate a way out of this communicative impasses" (Harmer, 2015, p. 144) / «помочь им найти выход из этого коммуникативного тупика». Процесс изучения английского языка имеет скорость и цикличность: "speed up the journey" (Dellar, Walkley, 2020, p. 38) / «ускорить путешествие», "words should be visited and revisited" (Dellar, Walkley, 2016, p. 14) / «слова следует посещать снова и снова»; трудности представлены как барьеры или препятствия на пути: "ambiguity gets in the way" (Dellar, Walkley, 2020, p. 78) / «двусмысленность встает на пути». Таким образом эта метафора превращает абстрактные лингвистические процессы в пространственно-топографические модели. Языковое развитие концептуализируется как карта с маршрутом, где лексические единицы становятся топографическими ориентирами, грамматические сложности репрезентируются как препятствия рельефа, учебные этапы маркируются точками прогресса ("progress towards the goal" (Dellar, Walkley, 2020, p. 17) / «прогресс в достижении цели»). Данная метафора снижает аффективный фильтр (Krashen, 1982), заменяя тревогу ожидания результата на принятие процессуальности, а также создавая установку на пошаговое движение ("take baby steps" (Harmer, 2015, p. 57) / «делать маленькие шаги») к результату. Концепт "moving beyond the personal" (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/iatefl-conference-2024-plenary-disrupting-commonplace-embedding-critical-literacy-within) / «выход за рамки личного» расширяет топографию обучения. ПУТЕШЕСТВИЕ включает не только лишь индивидуальный прогресс, где студенты в одиночку исследуют мир, но также и коллективное пересечение границ – "English crosses borders, cultures, classes" (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/iatefl-conference-2024-plenary-because-you-re-all-worth-it/) / «английский язык пересекает границы, культуры и классы». Это формирует образ языка-моста, снижающего социальные барьеры ("reduce differences and increase empathy" (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/iatefl-conference-2024-plenary-because-you-re-all-worth-it/) / «уменьшить различия и увеличить эмпатию»).

Метафора ВОЙНЫ/КОНФЛИКТА создает резко негативный образ подходов к обучению иностранному языку XX века (например, грамматико-переводного), актуализируя модель «ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ – ЭТО БОРЬБА ЗА ВЛАСТЬ». Это формирует бинарную систему оценки подходов, где традиционные методы концептуализируются как репрессивные практики, а инновационные подходы (лексический подход, коммуникативный подход, DOGME) – как освободительные движения. Конструкция "inner circle loses linguistic power" (Harmer, 2015, p. 18) / «внутренний круг теряет языковую силу» в сочетании с утопической моделью "shareholders' democracy" (Harmer, 2015, p. 18) / «демократия акционеров (пользователей английского языка)» реализует нарратив смены режима. Метафорический переход от иерархии ("inner circle" / «кем называют носителей английского языка») к экономическому равенству ("shareholders" / «кем называют пользователей английского языка») суггестирует неизбежность деколонизации педагогики. При этом термин "democracy" эксплуатирует позитивные коннотации западного либерализма: "we have equal rights as English users" (Harmer, 2015, p. 18) / «у нас есть равные права с пользователями английского языка». Образы "trapped by exam grammar" / «в ловушке экзаменационной грамматики» и "translating in defiance of orthodox wisdom" (Dellar, Walkley, 2020, p. 10) / «заниматься переводом вопреки ортодоксальной мудрости» конструируют дихотомию жертва/герой. Ученик и учитель, следующие «ортодоксальной» методологии, метафоризируются как узники (trapped / в ловушке), тогда жесты неповиновения (in defiance) репрезентируются как акты

освобождения. Это трансформирует педагогический выбор в экзистенциальный акт: следование лексическому подходу (или любому инновационному) приравнивается к моральному мужеству. Так, наблюдается парадигмальный сдвиг: трансформация методического выбора в этическую дилемму, где сохранение традиций маркируется как соучастие в «тирании».

Более того, модель войны/конфликта также эволюционирует в направлении социального активизма. Выражение “disrupt the status quo in language education” (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/iatefl-conference-2024-plenary-disrupting-commonplace-embedding-critical-literacy-within) / «нарушить положение дел в языковом образовании» актуализирует образ революционного вмешательства, где “status quo” метафоризируется как авторитарный режим, а педагогические инновации – как подрывная деятельность. Метафора “fight the good fight” (“We have always been the ones who fight the good fight that is education” (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/2023-iatefl-conference-plenary-lean-me-stories-coaching-mentoring-and-teacher-resilience/) / «Мы всегда были теми, кто боролся за правое дело – образование») актуализирует модель «ПЕДАГОГИКА – ЭТО МОРАЛЬНОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ», где учитель репрезентируется как стойкий защитник образовательных ценностей в условиях системного социокультурного противостояния. Объектом противостояния становятся не коллеги или методики, а «социальная несправедливость», ригидность институциональных систем, образовательное неравенство. Местоимение “we” объединяет педагогов разных эпох в трансцендентное сообщество защитников знания, транслируя коллективную солидарность. Такая метафорика, с одной стороны, выполняет мобилизующую функцию: трансформирует профессиональное выгорание в героическое служение, а также сплачивает педагогическое сообщество через общий нарратив сопротивления. С другой стороны, она нейтрализует критику системы, перенося ответственность на абстрактные «вызовы», что видно в примере: “as we grapple with the challenges and opportunities presented by this fascinating global scenario” (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/iatefl-conference-2024-plenary-teaching-english-and-teaching-other-languages-what-s-new/) / «пока мы боремся с вызовами и возможностями, которые предоставляет этот захватывающий глобальный сценарий».

Метафора ЖИВОГО ОРГАНИЗМА конструирует диалектику жизни и смерти. Концепт “language death… for once lost, it cannot be resurrected” (Harmer, 2015, p. 16) / «смерть языка… ибо, однажды утраченный, он не может быть воскрешен» актуализирует экзистенциальную угрозу, трансформируя лингвистические процессы в антропоморфную трагедию: утрата языка репрезентируется как необратимая гибель живого организма. Семантика роста (“seeds which have grown into present-day methodology” (Harmer, 2015, p. 63) / «семена, из которых выросла современная методология») проецирует на педагогику законы естественного развития, потому что обучение концептуализируется как биологическая самоорганизация, где «семена» методических идей прорастают в зависимости от когнитивной «почвы» учащихся. Эта модель подчеркивает вариативность темпов усвоения, легитимируя индивидуальные траектории через аналогии с разной скоростью роста растений, где развитие может приостановиться, подобно растению в неблагоприятном климате, а “diminishing intellectual powers” (Harmer, 2015, p. 85) / «уменьшение интеллектуальных способностей» апеллирует к образу увядающей жизненной силы. Механизмы адаптации (“language emerges” (Harmer, 2015, p. 75) / «язык появляется», “scaffolding is removed” (Harmer, 2015, p. 60) / «скаффолдинг (помощь учителя ученику) устраняется») раскрывают диалектику внешнего вмешательства и автономии. Метафора «эмерджентности» (спонтанного возникновения) противопоставляет искусственность грамматических упражнений естественности экосистемы, где знания формируются через взаимодействие со средой. Термин scaffolding, заимствованный из биологии развития, подчеркивает временность педагогической поддержки: учитель выступает садовником, который создает условия для роста.

Метафора “changing the ELT landscape” (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/iatefl-conference-2024-plenary-ai-factor-have-we-figured-it-out/) / «изменение ландшафта педагогического сообщества (English Language Teaching)» расширяет биоморфную модель концептуализацией педагогических трансформаций как геоморфологических процессов. Термин “landscape” актуализирует образ образовательной экосистемы, где изменения рельефа вызваны не внешними катаклизмами, а эндогенной эволюцией, – подобно тому, как тектонические сдвиги формируют новый ландшафт. Это визуализирует динамику ELT-сообщества через природные законы адаптации: институциональные реформы уподобляются руслам рек, прокладывающим путь в зависимости от «почвы» социокультурных условий, а педагоги-новаторы метафоризируются как агенты эрозии, размывающие устоявшиеся методические пласты. Метафорическая цепь “caring is at the root of what we value; what we value is at the core of what, or who we respect; what or who we respect underlines the way we interact with one another” (IATEFL. https://www.iatefl.org/resources/iatefl-conference-2024-plenary-because-you-re-all-worth-it/) / «забота лежит в основе того, что мы ценим; то, что мы ценим, лежит в основе того, что или кого мы уважаем; то, что или кого мы уважаем, определяет то, как мы взаимодействуем друг с другом» раскрывает фитоцентрическую модель профессиональной этики. Концепт “root” репрезентирует заботу как базовый физиологический процесс питания моральной почвы, от которого зависит рост «ствола» ценностей и «кроны» социальных связей. Семантика слова “core” подчеркивает нерасторжимость системы: повреждение корня (дефицит эмпатии) неминуемо разрушает всю экосистему отношений. Такая логика создает континуум, где английский язык концептуализируется как нить, соединяющая культуры, касты и классы.

Метафоры ЕДЫ реализуют семиотику телесного опыта, трансформируя абстрактные методические концепты в осязаемые акты потребления пищи. Модель «УСВОЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО ПИТАНИЕ» функционирует как оценочный механизм, бинарно противопоставляя традиционные и инновационные подходы через призму пищевых практик. Выражение “grammar mouldy biscuit” (Dellar, Walkley, 2020, p. 106) / «грамматически заплесневелое печенье» демонстрирует патологизацию грамматико-центричных методов: такая еда репрезентирует

не только смысловую испорченность (устаревшие правила), но и физиологическую опасность, – метафора активирует соматические реакции отвращения, подсознательно связывая «традиционное» с интоксикацией. Напротив, инновационные подходы, например лексический, концептуализируются как диетология языкового здоровья: “rich diet of language chunks” (Selivan, 2018, p. 11) / «богатая диета языковых фрагментов» – и апеллирует к современному культу органического питания, где «чанки» (фразы, содержащие грамматику и лексику) – не искусственные добавки, а цельные витаминные комплексы, усиливающие «коммуникативный иммунитет». Суггестивная роль учителя-повара раскрывается через диалектику контроля и заботы. Инструкция “careful selection of lexis to feed students” (Dellar, Walkley 2020, p. 81) / «тщательный отбор лексики для скармливания студентам» подчеркивает критерий осознанности: педагог выступает шеф-поваром, чье мастерство проявляется в отборе частотной лексики (“perpetually varied diet of expressions” (Harmer, 2015, p. 118) / «разнообразная диета из фраз»). Однако предупреждение “resist the urge to spoon feed our students” (Harmer, 2015, p. 110) / « сопротивляться желанию разжевывать информацию студентам» вводит ключевое ограничение: досконально объяснять и быть основным источником информации для студентов метафоризирует инфантилизацию учащихся, где пассивное потребление всего готового приводит к атрофии познавательных навыков. Это создает парадокс: учитель должен «насыщать», но не «перекармливать», балансируя между дозированной подачей (“feed in vocabulary” (Selivan, 2018, p. 98)) и стимуляцией интеллектуального аппетита. Эпистемологический эффект метафоры проявляется в подмене научной дискуссии гедонистическими критериями: эффективность метода оценивается не через когнитивную нагрузку или аквизицию, а через «вкусовые» категории (“thin diet» = невкусно, “rich diet» = питательно).

Таким образом, проведенный анализ лингводидактического дискурса выявил, что метафорическое моделирование английского языка реализуется посредством ключевых сфер-источников: ПУТЕШЕСТВИЕ/ПУТЬ, ВОЙНА/КОНФЛИКТ, ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ (ЖИЗНЬ/СМЕРТЬ, РОСТ) и ЕДА.

Заключение

Анализ научной литературы показал, что современные исследования метафорического образа английского языка преимущественно сосредоточены на его роли как инструмента познания в учебном процессе, динамике метафоры в классе, закономерностях использования в педагогических текстах и их влиянии на мотивацию учащихся. Однако комплексный анализ специфики метафорической репрезентации самого образа английского языка как объекта изучения в профессиональном англоязычном лингводидактическом дискурсе с применением интегрированного подхода ранее не проводился.

В текстах современного англоязычного лингводидактического дискурса (профессиональные ресурсы IATEFL, учебно-методические пособия) доминантный образ английского языка актуализируется посредством четырех ключевых концептуальных сфер-источников: ПУТЕШЕСТВИЕ/ПУТЬ, ВОЙНА/КОНФЛИКТ, ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ (ЖИЗНЬ/СМЕРТЬ, РОСТ) и ЕДА, выделяется по своей функциональной значимости и частотности, формируя позитивный и динамичный образ освоения языка как естественного, непрерывного процесса, наделяющего учащихся агентивностью, а учителей – ролью гида-поддержки. Модели ВОЙНА/КОНФЛИКТ и ЕДА функционируют преимущественно как оценочно-критический инструмент, бинарно противопоставляя традиционные («репрессивные», «испорченные») и инновационные («освободительные», «здоровые») методические подходы. Метафора ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ концептуализирует язык и процесс обучения через диалектику жизни/смерти, роста и адаптации, подчеркивая вариативность и органическую природу усвоения.

Критически важным результатом исследования является выявление стратегической (преднамеренной) функции данных метафорических моделей. Они активно используются авторами дискурса не только для репрезентации понимания языка, но и как инструмент педагогического воздействия: для конструирования позитивной/негативной оценки методик, легитимации инновационных подходов, мобилизации профессионального сообщества учителей, а также снижения аффективного барьера у обучающихся. Это подтверждает плодотворность примененного интегрированного подхода, учитывающего как глубинные когнитивные структуры, так и коммуникативные стратегии.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении настоящей работы, в том числе в сопоставительном анализе метафорических моделей образа иностранного языка в лингводидактических дискурсах разных языков и культур, в изучении восприятия этих метафор учащимися и преподавателями, а также в более детальном исследовании жанровой специфики метафорической репрезентации в рамках лингводидактического дискурса.

Материалы исследования | Research materials

1. Dellar H., Walkley A. Grammar Nonsense and What to Do About It. Eugene: Wayzgoose Press, 2020.
2. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically. Principles and Practices. Peaslake: Delta Publishing, 2016.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Harlow: Longman, 2015.
4. IATEFL Conference. https://www.iatefl.org/
5. Selivan L. Lexical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

Источники | References

1. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политическом интердискурсе. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2006.
2. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Современная российская политическая метафорология (2011-2020 гг.) // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 2. https://doi.org/10.26170/FK20-02-09
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.
4. Олянич А. В., Копылова В. В. Лингводидактический дискурс // Дискурс-Пи. 2015. Т. 12. № 3-4.
5. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры: сборник / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз.; сост. Н. Д. Арутюнова. М.: Прогресс, 1990.
6. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. Изд-е 4-е. М.: Флинта; Наука, 2012.
7. Abdul Malik N., Ya Shak M. S., Mohamad F., Joharry S. A. Corpus-based Studies of Metaphor: An Overview // Arab World English Journal. 2022. Vol. 13. No. 2. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no2.36
8. Beréndi M., Csábi S., Kovecses Z. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching // Applications of Cognitive Linguistics. 2008. Vol. 6. № 65.
9. Cameron L. Metaphor in Educational Discourse. L.: A&C Black, 2003.
10. Deignan A. A Corpus Linguistic Perspective on the Relationship Between Metonymy and Metaphor // Style. 2005. Vol. 39. No. 1.
11. Deignan A., Gabryś D., Solska A. Teaching English Metaphors Using Cross-Linguistic Awareness-Raising Activities // ELT Journal. 1997. Vol. 51. No. 4.
12. Dörnyei Z. New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research // Annual Review of Applied Linguistics. 2001. No. 21.
13. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.
14. Kövecses Z. Conceptual Metaphor Theory: Some Criticisms and Alternative Proposals // Annual Review of Cognitive Linguistics. 2008. No. 6.
15. Kövecses Z. Extended Conceptual Metaphor Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. https://doi.org/10.1017/9781108859127
16. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. N. Y.: Oxford University Press, 2002. https://doi.org/10.1017/S0047404503254051
17. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
18. Littlemore J., Low G. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability // Applied Linguistics. 2006. Vol. 27. No. 2.
19. O'Reilly D., Yan L. Playing with second language metaphor: An exploration with advanced Chinese learners of English // Applied Linguistics. 2025. Vol. 46. No. 1. https://doi.org/10.1093/applin/amad067
20. Steen G. Deliberate Metaphor Theory: Basic Assumptions, Main Tenets, Urgent Issues // Intercultural Pragmatics. 2017. Vol. 14. No. 1.
21. Steen G. J. The Contemporary Theory of Metaphor – Now New and Improved! // Review of Cognitive Linguistics. 2011. Vol. 9. No. 1. https://doi.org/10.1075/ml.9.1.03ste
22. Vahdani-Sanavi R., Demirkol T. Understanding Language Learners' Perceptions of Teachers' Roles in Online Education: A Metaphor Analysis // SAGE Open. 2024. Vol. 14. No. 1. https://doi.org/10.1177/21582440241226657

Информация об авторах | Author information

RU

Леонов Тимофей Витальевич[1]
[1] Высшая школа экономики, г. Москва

EN

Timofey Vitalievich Leonov[1]
[1] Higher School of Economics, Moscow

[1] *tleonov@hse.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 17.08.2025; опубликовано online (published online): 18.09.2025.

Ключевые слова (keywords): метафорическое моделирование; концептуальная метафора; преднамеренная метафора; метафорический образ английского языка; лингводидактический дискурс; metaphorical modelling; conceptual metaphor; deliberate metaphor; metaphorical image of the English language; linguodidactic discourse.