

Т. В. Леонов

**МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО
ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

Поступила в редакцию 20.05.2025 г.

Принята к публикации 26.02.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2

14

Для цитирования: Леонов Т. В. Метафора как средство популяризации лексического подхода к изучению английского языка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 14 – 33. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2.

На материале пяти пособий, продвигающих лексический подход к изучению и преподаванию английского языка, проведен анализ концептуальных метафор в лингводидактическом дискурсе. Показано, какие метафоры используют авторы пособий (М. Льюис, Л. Селиван, Х. Деллар, Э. Уолкли), описывая свой опыт и стремясь убедить читателей в эффективности развиваемого ими подхода, более естественного, по их мнению, нежели используемые в традиционной системе образования. С помощью методов сплошной выборки, контент-анализа, концептуального анализа, обобщения и описания данных выявлены наиболее распространенные концептуальные метафоры, которые представляют лексический подход в позитивном ключе (в их числе наиболее популярная метафора путешествия), а традиционные подходы – в негативном ключе, что формирует в дискурсе отчетливое смысловое противопоставление (конфликт интерпретаций).

Ключевые слова: метафора, концептуальная метафора, лингводидактический дискурс, лексический подход

Введение

В современной лингвистике в рамках динамично развивающейся метафорологии особую актуальность приобретает исследование функционирования метафор в различных видах дискурса. Такие исследования проводятся в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы, включающей в себя методологию когнитивной лингвистики и дискурс-анализа. Ключевыми аспектами данного направления являются функциональный анализ метафоры, а именно выявление и систематизация ее функций в определенном типе дискурса; анализ ее суггестивного воздействия на адресата, включая процессы интерпретации, убеждения и эмоционального вовлечения; а также социальные последствия использования той или иной метафоры.



Исследования метафор в образовательном дискурсе, особенно труды Линн Кэмерон [6], демонстрируют, что метафоры функционируют как медиаторы когнитивных процессов в обучении. Л. Кэмерон подчеркивает их роль в формировании концептуальных мостов между абстрактными лингвистическими понятиями и опытом учащихся. Работы в области педагогического дискурса (см.: [5; 16]) выявляют двойственную природу метафор в педагогике: они служат как инструментами объяснения, так и средствами убеждения. Современные работы, посвященные дидактическому дискурсу, подчеркивают, что намеренное использование концептуальных метафор особенно полезно для содействия пониманию нового материала [21; 22], для формирования позитивного отношения студентов к предмету и отдельным его элементам, например к грамматике [4; 17], а также для структурирования тем и создания текстовой связности новой информации [9].

Тем не менее одним из малоизученных видов дискурса является лингводидактический. Он представляет собой разновидность дидактического дискурса, направленную на формирование иноязычных и инокультурных компетенций в процессе обучения языкам [3]. Для данного типа дискурса характерны институциональность, так как он функционирует в рамках образовательной системы с иерархией «инструктор» — «обучающийся»; когнитивно-номинативная направленность, так как он включает отбор и передачу концептов, значимых для освоения языка (грамматика, культурные реалии); полифункциональность ввиду наличия дидактической, мотивационной и аксиологической (ценностной) функций. Он представляет собой сложное лингво-семиотическое образование, объединяющее вербальные и невербальные знаковые системы, транслируемые от инструктора (преподавателя) к обучаемому.

Однако в связи с полифункциональностью лингводидактического дискурса адресаты подобных текстов (обучающиеся специалисты) могут фокусироваться не только на эксплицитном содержании текста, на пошаговых инструкциях или описании процессов, но и на имплицитных смыслах, которые формируют глубинный семантический пласт дискурса. Одним из инструментов передачи имплицитного смысла является метафора, которая используется, например, для выражения нужных в общении понятий с помощью известной лексики повседневного общения [2]. Она может функционировать как в качестве когнитивного инструмента, представляя сложные абстрактные явления через более конкретные образные модели, так и в качестве социокультурного транслятора, передавая этноспецифичные концепты и субъективную точку зрения на процесс обучения иностранным языкам.

Кроме того, проблема лингводидактического дискурса заключается в чрезмерной когнитивной нагрузке на читателя [1]. Зачастую текст, написанный на иностранном языке и содержащий рекомендации о подаче грамматики и лексики, затрудненно воспринимается читателем. Метафоры же могут, с одной стороны, способствовать пониманию текста, конкретизируя абстрактные понятия, а с другой — деструктивно



влиять на читателя в условиях несовпадения лингвокультур. Например, если для англоязычной лингвокультуры многие репрезентации концептуальной метафоры ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ будут иметь смысл (*journeying through language; take baby steps*), то в русскоязычной лингвокультуре не всегда может быть подобран адекватный эквивалент или перевод.

В связи с этим возникает вопрос о наиболее распространенных концептуальных метафорах в лингводидактическом дискурсе и их функциях.

Цель данной работы заключается в выявлении концептуальных метафор в методической литературе, посвященной лексическому подходу, для того, чтобы оценить степень их значимости, рассмотреть возможность их модификации, определить, какие из них суть доминирующие и какие находятся на периферии, то есть выполняют вспомогательную функцию. Такой анализ внесет вклад в развитие метафорологии, так как он заполнит соответствующую нишу. **Методами** исследования выступают анализ содержания текстовых массивов на предмет наличия метафорических единиц, концептуальный анализ, обобщение и описание полученных результатов для создания единого корпуса. Исследование проведено на материале пяти книг, которые объясняют принципы лексического подхода к преподаванию английского языка. Корпус метафор набирался методом сплошной выборки. Настоящее исследование ставит перед собой следующие ключевые **задачи**: выявить и систематизировать базовые концептуальные метафоры в лингводидактическом дискурсе, используемые авторами для описания лексического подхода, с определением их частотности и функциональной нагрузки в текстах; выявить их когнитивные основания и лингвистические особенности реализации; установить иерархию значимости выявленных метафор путем анализа их концептуальной емкости и роли в аргументативной структуре текста; провести сравнительный анализ оппозиционных метафорических моделей, противопоставляющих лексический подход традиционным методам обучения, с акцентом на их оценочно-идеологическую функцию; исследовать дидактический потенциал метафорических моделей, конкретизировав механизмы их влияния на восприятие методики преподавателями и определив возможности практического применения в образовательном процессе.

Теоретические основания исследования

Теоретическую основу данного исследования составляет теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [13]. По мнению лингвистов, метафора является когнитивным процессом, который заключается во взаимодействии между структурами знаний двух концептуальных областей. Область источника — это область, откуда коммуникант заимствует знания для осмысления нового опыта. Область цели — это более абстрактная и сложная для понимания концептуальная область, которую коммуникант пытается осознать. Элементы области источника структурируют элементы области цели в результате од-



нонаправленной метафорической проекции, они формируются в результате телесного или культурного опыта взаимодействия коммуниканта с окружающим его миром. По утверждению Лакоффа и Джонсона, метафоры могут спроектировать реальность. Когда новая метафора становится частью понятийной системы, которая служит основанием человеческой деятельности, она изменяет эту систему вместе с порожденными ею представлениями и действиями [13, р. 175]. Согласно предложенной лингвистами модели, анализ использованных субъектом метафор дает исследователям возможность понять глубинные когнитивные процессы, позволяющие осмыслить и вербализовать его опыт. Такой подход к метафоре представляет ее в качестве базовой ментальной операции, способа осмысления и вербализации опыта [13].

В настоящее время считается, что метафоры также могут быть использованы преднамеренно [10; 23], то есть с определенной целью, например убедить, повлиять, объяснить свою позицию [18] или даже высмеять кого-либо [19]. Они одновременно способны оптимизировать взаимодействие участников образовательного процесса, смоделировать представление об образовании и сформировать педагогическое мировоззрение.

Как показывают работы, в которых анализируются метафоры в речи преподавателей, концептуальная метафора может служить средством выявления позитивных и негативных установок и скрытых убеждений [24]. Такие установки и убеждения являются совокупностью личностных особенностей и профессионального опыта. Значительное влияние на деятельность преподавателя оказывают современные книги по методике преподавания иностранного языка. Ознакомление с новыми подходами к преподаванию становится одним из условий профессионального роста специалиста. С одной стороны, это расширяет его методический кругозор, помогает ему адаптироваться к меняющимся парадигмам образования. С другой стороны, во время чтения профессиональной литературы происходит имплицитное усвоение концептуальных метафор. Это напрямую влияет на эффективность образовательного процесса, так как преподаватели перенимают использованные метафоры у авторов книг, формируя свое мировоззрение, а затем используют их в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, метафоры структурируют познавательную деятельность обучающегося. Они, проецируя домен источника, к примеру «путешествие», на домен цели «изучение языка», способствуют формированию когнитивных схем, которые обеспечивают понимание абстрактных процессов через конкретные сенсорно-моторные образы [11]. Онтологическая функция метафоры заключается в способности категоризации, то есть упорядочивания эмоционального опыта ученика через пространственные параметры и реификации, то есть наделение абстрактных понятий физическими свойствами [9, р. 29]. Физические ощущения зачастую проецируются на эмоциональное состояние человека.

Совокупность вышеперечисленных функций концептуальной метафоры подчеркивает ее ключевую роль в лингводидактическом дис-



курсе. Необходимо выявить конкретные функции концептуальной метафоры, которую используют авторы пособий по лексическому подходу к преподаванию английского языка.

Материал исследования

Одним из наиболее результативных и в то же время противоречивых методов преподавания английского языка является лексический подход как ответвление коммуникативного метода обучения. Он возник на фоне назревшей к концу XX в. проблемы, актуальной как для учителей, так и для учеников: недостаточной практикоориентированности учебных пособий. Как подчеркивают авторы этого подхода, в основе учебников всегда лежит грамматический материал, каждый урок посвящен определенной грамматической теме, и тексты для чтения или аудирования создаются с целью отработки данного материала, а потому звучат неестественно. Майкл Льюис, один из создателей лексического подхода, заявляет, что примеры для отработки грамматики зачастую далеки от повседневных ситуаций, а преподаватели заставляют своих студентов тренировать однотипные малоупотребимые в жизни предложения [10]. Когда одна тема считается пройденной, учителя навечно полагают, что студенты ее навсегда усвоили. Критикуя принципы коммуникативной методики, грамматико-переводного и аудиолингвального подходов, автор называет их «традиционными», предлагая в противопоставление им свой «новый» и более естественный подход.

В соответствии с принципами лексического подхода, фокус внимания акторов образовательного процесса (методистов, преподавателей и учеников) направлен на освоение, практику и многократное воспроизведение лексики. Авторы-разработчики этого подхода не выделяют грамматику как отдельный аспект, встраивая ее в лексическую парадигму. Вместо изучения свода правил и исключений, авторы настаивают на встраивании грамматики в контекст или реальную ситуацию, где грамматика и лексика работают вместе. Они предлагают обучать английскому языку «лексически» с помощью запоминания и использования речевых образцов-«чанков» (от англ. chunk – кусок, большая часть), что сравнивается с усвоением родного языка [14].

Новизна данного подхода заключается не только в новой технологии преподавания, но и в общей риторике, с помощью которой он продвигается. Если обратить внимание на дискурсивное конструирование образовательного процесса через систему концептуальных метафор, то можно сделать выводы о процессуальном подходе: ученика настраивают на длительную плодотворную работу, сопряженную с определенным элементом удовольствия, дают ему агентивность, ставя его в центральную позицию в этом процессе, предоставляя ему возможность совершения действий. Студент помещается в позицию путешественника, а его учебные действия (например, сдача экзаменов или повышение уровня) представляются как этапы пути, что обеспечивает когерент-



ность восприятия опыта. Однако метафорика путешествия — это отнюдь не единственное проявление концептуальной метафоры в лексическом подходе.

В данной статье рассматриваются посвященные лексическому подходу работы Майкла Льюиса, Лео Селивана, Хью Деллара и Эндрю Уолкли. Анализу подвергаются как основополагающие работы авторов, так и статьи, содержащие наиболее интересные и насыщенные метафорами очерки о преимуществах лексического подхода и недостатках учебных планов, построенных по принципу прохождения одной грамматической темы за другой. Базовым материалом работы являются основополагающая для лексического подхода книга Майкла Льюиса «Lexical Approach» [14], его следующая книга «Implementing Lexical Approach», направленная на объяснение и практическое применение данного подхода [15], а также пособия сторонников подхода — «Lexical Grammar» Лео Селивана [20], «Teaching Lexically» Хью Деллара и Эндрю Уолкли [7] и сборник их очерков «Grammar Nonsense» [8]. Вышеперечисленные пособия имеют ключевое значение для понимания лексического подхода, а также содержат большое количество репрезентаций концептуальных метафор.

Рассмотрим основные из них.

ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО КОНФЛИКТ или ЗДАНИЕ

Под «традиционным» изучением языка авторы книг подразумевают принципы коммуникативной методики, грамматико-переводного и аудиолингвального подходов, которые отражены в дидактических материалах. Эти материалы изучаются преподавателями, а затем преподаются студентам в виде образовательных планов, учебных пособий, упражнений и дополнительных материалов.

Во всех пяти работах прослеживается противопоставление лексического подхода традиционным методам обучения. Педагоги занимают только две стороны: «за» или «против» данного подхода. Первая группа дает студентам положительное ощущение успешного прохождения пути, в то время как вторая группа мешает, создает препятствия, условия, ограничивает грамматикой, сужая возможности и свободу студентов, учителей и методистов.

Данный вывод вытекает из рассуждений авторов о расширении сознания учеников («broaden the focus to larger chunks») [7, p. 95] при использовании первого и узких целях уроков в рамках второго («narrow aims of the tight lesson plan») [7, p. 142]. Практикующие специалисты, которые используют коммуникативный подход, являются его сторонниками, защитниками образовательных программ, процесса обучения и диктатов («advocated syllabus») [7, p. 11], («advocate a process... diktats») [7, p. 13]. Некоторые специалисты буквально атакуют коммуникативную методику, называя ее «монолитной», тогда как лексический подход не создает «догмы», а дает ускорение на старте преподавания иностранного языка («Swan attacked the “monolith” of the communicative



approach... it (the lexical approach) was neither monolith nor dogmatic, but a departure point») [14, p. 23]. М. Льюис неоднократно сравнивает лексический подход с разнообразием и свободой, а другие подходы — с догмами и доктринами («doctrinaire approach... dogmatic adherence») [15, p. 86] («purist, dogmatic way») [15, p. 141].

При объяснении неэффективности общепринятого обучения говорится о рамках, в которые загоняют друг друга грамматика и лексика («grammar and lexis impose constraints on one another») [8, p. 6], так что учителя и методисты чувствуют себя в ловушке («trapped») [8, p. 10]. Последние же сравниваются с повелителями грамматики («undermine grammar lords») [8, p. 26], которых нужно победить, так как из-за них, в частности, схема «грамматика, лексика и навыки» прочно укоренилась («it takes a strong hold») [7, p. 133] в современных учебниках, и затем она же проверяется в опасном мире тестов («high stakes world of testing») [7, p. 140]. Поэтому систему нужно кардинально менять («beat the system») [7, p. 140] и быть более настороженными к последствиям использования неэффективных учебников и подходов («it alerts you to the fact that...») [7, p. 70]. При использовании этой логики лексика будет «спасена» от подхода, схожего с бихевиоризмом («as it rescues lexis from a behaviorist methodology») [15, p. 42], где уроки английского языка основываются на изучении правильной грамматики, а за неверное ее использование студентов наказывают.

По мнению Лео Селивана, цель лексического подхода — объединить аспекты языка. Автор настаивает на том, что можно «усидеть на двух стульях» («straddle the border between vocabulary and grammar») [20, p. 1] и сократить разрыв между лексикой и грамматикой («bridge the gap») [20, p. 7]. Таким образом, получается, что конфликт проявляется только в оппозиции «традиционные подходы против лексического подхода», тогда как дихотомия «лексика или грамматика» в рамках данной логики становится одним целым: «лексика и грамматика».

Концептуальная метафора ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ЗДАНИЕ создает фундамент для противопоставления нового и старого. Новый, высвобождающий, ускоряющий изучение языка подход вступает в оппозицию с «контейнирующим», загоняющим в рамки, последовательным, логичным «построением» навыков, грамматики и лексики.

Все обучение языку описывается как линейный процесс, заключающийся в накладывании одного блока на другой («linear building block approach» [7, p. 9; 8, p. 68], «building brick» [14, p. 6], «one-brick-at-a-time approach» [15, p. 47]), когда преподаватели заставляют студентов учить составные части языка («bits of language») [7, p. 110], повторять их, оттачивая навыки («drill them» [Ibid.]), и иногда переделывать («remodel» [Ibid.]). Это означает, что все новые знания преподаватель дает, основываясь на вере в последовательность («base some decisions on beliefs») [7, p. 6], в закладывание фундамента («foundations in place») [7, p. 66], прежде чем строить «дом» языка по блокам («build up an adequate stock of... words») [7, p. 6], конструировать предложения («construct sentences») [7, p. 11], чтобы наложить еще один слой теории («another layer»)



[7, p. 9]. Однако вся теория, как и все принципы, в конечном итоге рушится, как башня игры «Дженга» («Jenga-style towers... collapse») [8, p. 70]. Это объясняется тем, что грамматика не осваивается по мини-блокам («grammar is not acquired block by block») [7, p. 12]. Она запоминается как единое целое, как последовательность слов, которая влечет за собой определенный смысл. Авторы настаивают на том, что фразы, содержащие грамматику и лексику, не конструируются в момент речи, а вспоминаются совместно («speakers do not construct these items, but simply recall them, direct from the memory, as learned wholes») [15, p. 15].

Следовательно, легче запомнить значение определенной грамматической структуры и использовать ее правильно в подходящей ситуации, чем конструировать части данной структуры в момент речи, анализируя их правильность и последовательность. В термин «чанк» и закладывается смысл «набор грамматики и лексики», где обе части языка взаимодействуют, сохраняются в одном месте и используются в синергии, а не конструируются по отдельности («chunks stored and recorded as wholes rather than constructed») [7, p. 10].

ГРАММАТИКА – ЭТО КОНТЕЙНЕР

Данная концептуальная метафора имеет общие черты «контейнирования» с предыдущей концептуальной метафорой. Это логичное продолжение концептуализации традиционного подхода в обучении английскому языку, где вместо путешествия студенты находятся в ловушке экзаменационной грамматики («trapped by exam grammar») [8, p. 10], оказываются в круговороте бесполезных правил («rather circular, pointless version of grammar rules») [8, p. 30]. Таким же образом материалы уроков должны быть плотно упакованы, чтобы не было свободного времени («classroom material must be densely-packed») [8, p. 36], и «втиснуты» («crammed into») [8, p. 36] в головы учеников. Грамматические правила и лексика, включая глаголы, должны усваиваться по порядку, как бы раскладываясь по коробкам («sort a list of verbs into the boxes of verbs followed by to and verbs followed by -ing») [8, p. 92]. Все эти указания создают ощущение несвободы, когда все участники образовательного процесса находятся в тесных рамках грамматики, которая должна быть основной частью языка. Ограничения такого метода осуждаются между строк и явно противопоставляются другому методу, при котором грамматика и лексика не противостоят друг другу и не ограничивают друг друга.

ГРАММАТИКА – ЭТО БОЛЕЗНЬ

Стоит отметить также использование единичных концептуальных метафор. Метафора ГРАММАТИКА – ЭТО БОЛЕЗНЬ прослеживается в работах «Grammar Nonsense» Х. Деллара и Э. Уолкли и «Implementing Lexical Approach» М. Льюиса. Авторы предлагают в качестве «антидота» («antidote to World Grammar Day») [15, p. 26] продвигать идеи лексического подхода, что может подорвать идеи «властелинов граммати-



ки» («promote more blogs and blog posts undermining the “grammar lords”») [15, p. 26]. Способы преподавать грамматику на основе предугадывания потенциальных ошибок студентов, которым учат современных специалистов, также критикуются как вызывающие невроз («a kind of neurosis») [8, p. 101], который может парализовать обучающегося («it can paralyse us») [8, p. 101]. Обучение педагогов сравнивается с агонией («CELTA agonise of lesson planning») [8, p. 101], а последующее преподавание по общепринятым методам — с травмой («trauma of teaching grammar») [8, p. 108]. Адепты «власти грамматики» стараются «продезинфицировать» учебники от естественного языка, насыщая их грамматическими упражнениями («the language of EFL coursebooks has long been sanitised») [15, p. 193].

Функции данных концептуальных метафор

Данный материал позволяет сделать следующий вывод. Создатели лексического подхода с помощью элементов персуазивного языка хотят убедить читателей в том, что традиционные способы изучения и преподавания языка устарели. Старые способы ограничивают свободу акторов образовательного процесса, прививают не креативный, а прескриптивный подход к языку, с установлением четких правил, законов и логики. В отличие от такого типа мышления, лексический подход представлен метафорами, указывающими на «свободный» путь к изучению английского языка.

Следует также сделать вывод о функциях данных концептуальных метафор. Во-первых, метафоры формируют оппозиционные концептуальные модели, помогая осмыслить различия между подходами: «лексический против традиционных», «свобода против ограничения», «естественный путь против войны / борьбы», «объединение лексики и грамматики против их разделения и противостояния». Во-вторых, они реализуют оценочно-идеологическую функцию, передавая критическую позицию авторов: «гармония и освобождение против догм и угроз». В-третьих, метафоры превращают абстрактные идеи в конкретные сущности: коммуникативный подход — «монолит» («monolith of communicative approach»), а лексический подход — «отправная точка» («departure point»). Онтологическая функция материализует грамматику через домен источника болезни, контейнера, хлама. В-четвертых, обнаруживается дидактико-мотивационная функция при убеждении читателей авторами в преимуществе лексического подхода. Они используют метафору, чтобы обосновать необходимость изменений в образовательной системе («beat the system»), создавая ощущение тревоги и опасности, в которой находятся студенты («high-stakes world of testing»).

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ

Наиболее частотной метафорой, с помощью которой концептуализируется лексический подход, является метафора путешествия.



Отметим распространенность метафоры путешествия в западной культуре. С помощью нее обозначаются различные аспекты опыта. Специфика данного вида опыта заключается в его ддящемся характере. Изучение иностранного языка — длительный процесс. Так как язык — это динамичная, развивающаяся система, выучить его раз и навсегда не представляется возможным. В современной методике широкое распространение получила метафора ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ. Она важна, чтобы настроить учеников на длительный процесс работы с иностранным языком. Она снимает психологическую напряженность от ощущения непосильной задачи, диктует принципы изучения языка, показывая, что существует возможность рассмотреть новую реальность, побывать в новой среде, двигаться по направлению к цели, которой может быть высокий языковой уровень, при этом человек всегда может как остановиться, так и возобновить путешествие.

Эта характерная для западных пособий концептуальная метафора накладывает свой отпечаток и на лексический подход. Она по-новому обыгрывается в работах М. Льюиса, Л. Селивана, Х. Деллара и Э. Уолкли: в их текстах отчетливо прослеживается концептуальная метафора ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ.

В данной метафоре можно вычлениить несколько основных концептуальных узлов. Процесс изучения языка предстает как путешествие, движение по дороге в другую страну или другой мир. Когда ученики отправляются в данное путешествие («set out to learn a language») [7, p. 14], хорошим началом («a good starting point») [7, p. 40] для них будет понимание важности изучения лексики, так как это поможет ускорить процесс освоения языка («speed up the journey») [8, p. 38]. Им советуют исследовать целые фразы вместо отдельных слов («look beyond single words») [7, p. 31], а также обращать внимание на логику построения целого дискурса или коммуникативной ситуации («link ideas within and across sentences») [7, p. 114] и не заикливаться на базовой грамматике («explore beyond basic grammar») [7, p. 142]).

У каждого элемента данной метафоры есть своя роль. Ученик представлен в виде самого путешественника, актора движения («students should go further, explore») [7, p. 44], что благодаря использованию глаголов движения формирует установку на активное познание, а образ исследователя перепрограммирует пассивное восприятие на активное изучение языка. Учебник чаще всего представляется как дорожная карта («this book is a roadmap») [7, p. 142], которая подсказывает маршрут и конечный пункт движения. Он становится инструментом ориентации в «ландшафте» языка. Роль учителя сопоставима с ролью гида, всезнающего проводника, который может помочь, указать путь и рассказать о нем («provide guidance» [7, p. 96], «help students on their journey» [8, p. 38]).

Поскольку у процесса обучения английскому языку есть скорость («speed of the learning progress») [14, p. 8], это актуализирует в концептуальной метафоре параметр временной динамики: физическая скорость перемещения в пространстве (домен источника) проецируется на когнитивный процесс освоения языка (домен цели). Представление о том, что слова следует «посещать», а также периодически к ним «воз-



вращаться» («words should be visited and revisited») [7, p. 14], создает персонификацию лексических единиц как достопримечательностей и демонстрирует циклическую модель усвоения материала. Несмотря на то что у данного путешествия есть конечный результат («progress towards the goal») [7, p. 17], акцент ставится на аспектах самого пути как бесконечного пошагового освоения языка. Такие элементы языка, как коллокации и слова, являются основными этапами пути, которые нужно исследовать, тогда как трудности перевода, неоднозначность слов или полисемия — препятствия на пути («ambiguity gets in the way») [8, p. 78].

Опираясь на идею о том, что язык — это мир, а его изучение представляет собой путешествие, авторы методики чаще всего прибегают именно к данной концептуальной метафоре, чтобы объяснить сложные понятия. ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ создает альтернативную эпистемологию языкового обучения. Авторы намеренно заменяют абстрактные термины на образные схемы, облегчающие восприятие теории. Использование данной метафоры формирует четкую временную ось обучения, визуализирует этапы, объясняет рециркуляцию знаний, снижает тревожность. Утверждение концепции постепенного продвижения коррелирует с теорией аффективного фильтра Крашена (см.: [12]) и позитивно влияет на изучение иностранного языка.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Исходя из логики авторов пособий, посвященных лексическому подходу, язык представляет собой динамичную, изменяющуюся систему, которую не стоит ограничивать жесткими рамками. Однако с этой системой можно совладать или покорить ее, если насытиться и «переварить» ее части, а именно лексику во всем ее многообразии. Преподавателю тоже нужно совладать с языком и использовать его, образовав с ним симбиотические отношения, чтобы максимально помочь студентам.

Концептуальная метафора ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА — ЭТО ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ представлена многочисленными примерами в теоретических частях пособий М. Льюиса. Автор утверждает, что необходимо провести параллель между отношениями людей и отношениями между словами, чтобы понять систему. Отношения между людьми могут быть близкими, с некоторыми людьми можно встречаться очень часто, а некоторых — никогда не увидеть. Слова часто встречаются в одном и том же текстовом окружении. Такие совпадения могут быть частыми или редкими, сильно или слабо связанными. Следовательно, между словами существует партнерство («word partnership») [15, p. 27]. Изучение партнерств между словами является основой для изучения языка. Автор советует изучать силу связи между словами, а не частотность их совместного употребления. Он приводит сравнение с людьми в общественном транспорте: несмотря на то что можно ездить с ними до работы каждый день, связь с ними слабая, не требующая изучения, тогда как связь с семьей, с которой человек тоже может видеться ежедневно, — сильная и требует изучения [15, p. 27]. Такие прочные связи между словами должны «соблазнять» студентов («seduce») [15, p. 13], так



как именно их нужно анализировать, учить и практиковать. Ученикам следует «войти в отношения» с новой информацией («enter into a relationship with the input») [14, p. 28] и понять поведение слов в среде иностранного языка («how words really behave in the environments») [15, p. 32]. Мы видим, что данная метафора акцентирует системность языка через аналогии с социальными взаимодействиями.

Лео Селиван использует концептуальную метафору М. Льюиса, чтобы объяснить учителям свои идеи. Пройденная лексика должна встречаться на уроках с радостью, как будто мы видимся со старыми друзьями («bump into an old friend») [20, p. 4]. Студентам необходимо подобрать слова, а потом глубоко в них «покопаться», как шахтерам, чтобы их осмыслить, понять и правильно употребить («pick out words») [20, p. 85], «mine texts for language» [20, p. 92]. В результате этой практики у студентов развиваются и совершенствуются навыки поиска слов и формируется привычка глубоко вдумываться в их значения («deepen connections») [20, p. 93], а связь «преподаватель – ученик – учебный материал» становится успешным и неразрывным симбиозом («symbiotic relationships») [20, p. 131].

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО НАДЕЛЕНИЕ СИЛОЙ

Концептуальная метафора ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО НАДЕЛЕНИЕ СИЛОЙ чаще всего бывает представлена в описании того, как студенты учат английский язык и как преподаватели с ним работают. Она реструктурирует традиционную иерархию «преподаватель – студент», переосмысливая процесс овладения языком через призму автономии и агентивности. Существует традиционная логика учебника, которая находится под влиянием «гуру грамматики» («grammar guru») [8, p. 92], то есть издателей и методистов. Она предполагает обязательное освоение одной области языка перед тем, как направиться к другой («master one area before moving to another») [8, p. 68]. Критика «грамматических гуру» [8, p. 92] отражает децентрализацию власти в образовании, где эксперты (methodologists, publishers) теряют монополию на «истину», а студенты получают право на ошибку и автономный выбор стратегий. Чтобы студенты умели общаться с иностранцами, нужно овладеть азами и базовыми структурами («mastering the tense system» [14, p. 3], «mastery of basics» [14, p. 14], «master more basic structures» [8, p. 9]), с чем сторонники лексического подхода согласны. Однако они убеждены, что общаться можно и без освоенной грамматики («unmastered grammar») [7, p. 143], что весь принцип освоения языка – это «столкновение» («encounter») с новыми словами. Чем чаще ученик с ними сталкивается, тем мощнее и крепче становятся его знания («reinforced») [7, p. 59]. Благодаря многократному использованию слов их значения в памяти укрепляются («consolidate knowledge») [7, p. 96]. Этот базовый принцип и должен быть краеугольным камнем в изучении языка.

Данная концептуальная метафора подчеркивает перераспределение ролей в образовательном процессе. Роль преподавателя – определять необходимую лексику и давать обратную связь, которую должны



«эксплуатировать» студенты («exploit feedback» [7, p. 72], «exploit lexis» [7, p. 93]), чтобы укрепить знания английского языка и освоить навык коммуникации на нем («increase learners' communicative power») [15, p. 177]. Исходя из такого сценария, благодаря агентивности студенты чувствуют прилив сил и собственную значимость, так как преподаватель дает им инструменты для «автономии». Будучи фасилитатором, эксперт вместо постоянного контроля учит стратегиям самоподготовки. Таким образом, мотивация формируется на базе чувства контроля над языком, что противопоставляется беспомощности обучаемого в «традиционной» парадигме. Обучение представлено как передача силы благодаря использованию глаголов с семантикой усиления «reinforce», «consolidate», «increase power», которые проецируют идею кумулятивного роста компетенции, когда каждая новая лексическая единица усиливает «коммуникативную мощь» (communicative power).

Таким образом, данная концептуальная метафора деконструирует авторитарную модель образования, заменяя ее симметричным взаимодействием, легитимирует лексический подход через нарратив освобождения от «грамматических гуру», структурирует педагогический процесс как динамичную систему, где успех зависит от агентности студента.

ЯЗЫК – ЭТО ЕДА

Анализ корпуса текстов выявляет два ключевых поддомена в рамках этой метафоры: «искусственная / фабричная еда» (традиционные методы) и «натуральная / органическая еда» (лексический подход). Употребляя эту метафору, авторы усиливают ощущение конфликта между естественным изучением английского языка и навязанными образовательными программами. В частности, обратим внимание на следующие примеры. Грамматика не может быть порезана на кусочки, переработана и подана в виде наггетса («grammar can't be cut up into the kind of nugget») [7, p. 13]. Образ «наггетсов» отсылает к фастфуду – символу искусственности, который противопоставляется «органической пище» (organic), олицетворяющей естественный (лексический) подход к представлению языка. Многие учебники заполнены такими «наггетсами», за которыми следуют сложные, неестественные упражнения. Это положение сравнивается с ситуацией, когда человек хочет принять пищу, держа ложку между пальцев ноги («spoon held between your toes») [8, p. 36]. Столь же неестественно и изучать язык, выполняя грамматические упражнения, чтобы запомнить правило, которое не работает в реальной жизни. Неестественность грамматических упражнений уподобляется дисфункциональному приему пищи, что усиливает критику апелляцией к телесному дискомфорту. Бессмысленны и тщетны («fruitless») [8, p. 63] попытки исправить каждую грамматическую ошибку; такие темы, как State verbs или Reported speech, можно назвать заплесневелым печеньем («grammar mouldy biscuit») [8, p. 106] – вредной для здоровья,



неперевариваемой пищей, которую следует выкинуть. Подобные обороты речи маркируют предмет как непригодный для употребления, актуализируя семантику фрагментарности, неестественности и низкой питательной ценности материала, подчеркивая его бесполезность и даже вред для «языкового здоровья» изучающих английский язык.

Авторы утверждают, что если понять бесполезность запоминания правил о глаголах состояния, употребляемых в теории с окончанием *-ing*, то этот наггетс уже не покажется таким мясистым («meaty») [8, p. 105] и от него придется избавиться. Все подобные правила сравниваются с рецептами («recipes») [14, p. 34], которые не оказывают реальную помощь, а лишь указывают на то, что нужно делать, и запрещают любые другие действия. Это похоже на строгую диету («thin diet») [15, p. 139], которая препятствует креативности и получению удовольствия как от пищи, так и от иностранного языка.

В другом контексте авторы предлагают представить грамматику в виде оливки («grammar olive») [8, p. 40]. Это маленький фрагмент языка, сочетающий в себе грамматику и лексику, который может быть слаще (sweeter), аппетитнее (snacky) и полезнее в освоении языка, чем искусственно изолированные грамматические правила («наггетсы»). Оливки, которые концептуализируются в этом случае как полезный минимум грамматики, встроенной в лексику, ассоциируются со средиземноморской диетой — эталоном пользы, подчеркивая естественность лексического подхода. Вместо преподавания всех правил и исключений учителям предлагается сосредоточить свое внимание на тщательном выборе лексики, которой они хотят «накормить» учеников («feed language») [7, p. 81], и проверке этой лексики, чтобы убедиться, что она действительно может быть использована в типичных коммуникативных ситуациях: на улице, в банке, ресторане или в телефонном разговоре. Тогда «языковая диета» учеников станет полезней и богаче («rich diet of language chunks») [14, p. 11]. Акцент на частотных речевых образцах создает образ сбалансированного питания, обеспечивающего «коммуникативную сытость». Лео Селиван предлагает ученикам вместо запоминания многочисленных правил заучивать «чанки», а учителям — «кормить» своих студентов новыми фразами каждое занятие в большом объеме («feed in any vocabulary») [14, p. 98]. Индуктивное обучение уподобляется физиологически естественному процессу усвоения пищи, где учитель выступает в роли «повара», отбирающего качественные ингредиенты. Следуя данному принципу, ученики индуктивным методом придут к формированию правил («chunks exhibiting the same pattern will feed into the grammatical system») [14, p. 8]. Только тогда они действительно смогут наслаждаться процессом путешествия в мир иностранного языка, а учителя увидят плоды своих стараний («fruit of your labour») [7, p. 133].

Когнитивная роль данной метафоры проявляется в материализации абстрактных понятий с опорой на телесный опыт (embodiment) для усиления убедительности, а именно на пищевые привычки и рацион



питания. Домен «пищевого поведения» проецируется на домен «языкового обучения», что позволяет авторам конкретизировать абстрактные методические концепции посредством отсылки к сенсорно-моторному опыту, а также сформировать ценностные суждения путем противопоставления «полезного» и «вредного». Это активирует эмоционально-оценочные реакции (отвращение к «нагетсам», желание «органической» пищи).

ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДА

28

Концептуальная метафора ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДА показывает, как авторы описывают синтагматические и парадигматические связи между словами. Она используется в рассматриваемых пособиях реже, чем метафоры, описанные ранее, но не менее важна, так как предлагает альтернативную модель понимания языковых процессов с использованием образов органического роста, экосистемных взаимодействий и естественной эволюции. Слова в языке сосуществуют в определенной среде («environment in which certain words occur») [15, p. 3]. Семейства слов представляют собой каплю в океане лексики («word families are a drop in the ocean») [7, p. 139], однако лучше обратить внимание на них, чем на изучение грамматических правил. Преподавателям следует привить ученикам желание развивать креативность по принципу «каскада» («cascade») [15, p. 82], когда задание заключается в том, чтобы придумать несколько продолжений одного события или предложения. Это поможет студентам мыслить креативно, развивать продуктивные навыки и использовать выученную лексику. Автор намеренно использует метафору вегетации: язык похож на живое растение, так как он органично растет, а не на здание, построенное из кирпичей («language... is a living plant, growing organically, rather than a building constructed brick-by-brick») [15, p. 207]. Таким образом выражается представление о спонтанности и нелинейности усвоения языка, противопоставляемое механистичной метафоре ЯЗЫК – ЭТО ЗДАНИЕ или ГРАММАТИКА – ЭТО ЗДАНИЕ.

Особая роль принадлежит концептуальной метафоре ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДА при объяснении разных типов аудирования, которое можно проводить в классе, а также разных типов понимания на слух в реальной жизни. Здесь авторы используют в качестве терминов слова «теплица», «сад», «джунгли» (greenhouse, garden, jungle) [7, p. 101]. Первое означает понимание на слух в искусственных («тепличных») условиях, то есть при адаптации учебного материала под определенный уровень освоения языка. Второй термин применяется, когда речь идет об упорядоченном разговоре носителей языка («strings of speech», «stream of speech») [7, p. 101]. Третий репрезентирует естественную речь носителей языка с сокращениями слов, прерываниями друг друга в разговоре, с расстановкой различных акцентов («crushed soundshapes») [7, p. 101]. Данная терминология используется для концептуализации понимания



иностранного языка на слух и работы над улучшением понимания. Аудитивные навыки материализуются через пространственные образы (закрытость / открытость среды), а континуум «greenhouse → jungle» визуализирует постепенную адаптацию к лингвистической «дикости».

Преподавателям необходимо чувствовать разницу между тремя видами аудирования и уметь их комбинировать. Авторы пособий дают классификацию типов аудирования, представляя их через интуитивно понятные образы. Соответственно, метафора используется ими для упрощения передачи информации и ее усвоения читателями.

Функции данных концептуальных метафор

29

На основании проведенного анализа можно выделить следующие ключевые функции концептуальных метафор в рассмотренном лингводидактическом дискурсе. Метафоры выполняют когнитивно-структурирующую функцию, так как они организуют знание: метафора ПУТЕШЕСТВИЯ создает целостную модель понимания процесса изучения языка; метафоры ВЗАИМООТНОШЕНИЙ предлагают систему представления о языковых связях; метафора ЕДЫ структурирует критику традиционных методов обучения, противопоставляя им лексический метод, придавая им эмоциональную окраску «невкусного и бесполезного», а лексическому методу — окраску «вкусного и полезного». Оценочно-идеологическая функция формирует отношение адресатов к конкурирующим методическим подходам: например, позитивную оценку лексического подхода через метафору ПУТЕШЕСТВИЯ и негативную оценку традиционных методов через метафору БОЛЕЗНИ.

Более того, система концептуальных метафор имеет в рассмотренном дискурсе мотивационно-дидактическую функцию. Метафора ПУТЕШЕСТВИЯ снижает тревожность, создает установку на длительный процесс, метафора СИЛЫ побуждает к активному овладению языком. Следует также указать на эмотивно-гедонистическую функцию: при использовании метафор, связанных с удовольствием и открытием, например метафоры ПУТЕШЕСТВИЯ, студенты переживают стимулирующие положительные эмоции, что коррелирует с теорией аффективного фильтра [12]. Это повышает эффективность образовательного процесса и улучшает восприятие информации адресатом. Также выявлена идентификационная функция метафор. Авторы пособий, позиционируя обучающегося как активного агента-путешественника, а учителя — как активного агента-гида, формируют их субъектность и снижают когнитивную нагрузку за счет опоры на знакомые ментальные модели.

Метафора ПУТЕШЕСТВИЯ является центральной, интегрирующей другие метафоры. Природные и гастрономические метафоры конструируют согласованную систему. Представленные концептуальные метафоры формируют целостную когнитивную модель, которая структурирует понимание языкового обучения, формирует положительное отношение к лексическому подходу, мотивирует участников образовательного процесса, обосновывает необходимость методических изменений в образовательном процессе.



Заключение

Создателям пособий, посвященных лексическому подходу, пришлось поставить перед собой и реализовать ряд задач: описать свой опыт обучения английскому языку по устаревшим принципам в негативном ключе, предложить альтернативу, а также убедить читателей в том, что данный подход эффективен, что благодаря ему ученики усваивают язык в более естественной среде, так же, как и родной язык. Одновременно объясняя, как изучаются языки, как обучать языку, авторы используют метафору, чтобы концептуализировать свой опыт, донести сложные идеи простыми для понимания концептуально-языковыми средствами, добавив элементы персуазивности с целью убедить преподавателей в правильности своего подхода. Потребность в использовании метафорических проекций объясняется субъективными переживаниями авторов, желанием популяризировать собственный подход к изучению английского языка и убедить читателей в эффективности и естественности своего метода.

В результате сплошной выборки и концептуального анализа были выявлены и систематизированы ключевые метафоры, используемые создателями лексического подхода. Установлено, что метафора ПУТЕШЕСТВИЯ является доминантной, составляя концептуальное ядро дискурса. С опорой на механизмы когнитивной проекции она структурирует понимание процесса овладения языком как динамического перемещения в лингвистическом пространстве, тогда как метафоры ЕДЫ, ПРИРОДЫ и СИЛЫ выполняют вспомогательную роль, дополняя и конкретизируя основные положения. Иерархический анализ подтвердил особую значимость метафоры ПУТЕШЕСТВИЯ как наиболее концептуально емкой модели, организующей весь методический дискурс. Периферийные метафоры хотя и менее частотны, но важны для формирования целостного образа методики. Исследование показало, что метафоры создают сложную систему концептуальных соответствий между элементами путешествия и компонентами учебного процесса; пищевыми практиками и способами усвоения языка; природными процессами и механизмами языкового развития.

Выводы настоящего исследования коррелируют с работами Линн Кэмерон [6]: метафора ПУТЕШЕСТВИЯ не только объясняет этапы обучения, но и опосредует эмоциональные реакции, снижая тревожность путем обращения к идее естественного темпа; пищевые метафоры особенно эффективны для популяризации инноваций, так как апеллируют к повседневному опыту, а частотные метафоры становятся терминологическими клише (например, *chunks*), упрощая внедрение методов.

Противопоставление лексического подхода традиционным методам преподавания иностранного языка является одним из двух основных нарративных форматов текстовых материалов и представлено с помощью концептуальных метафор ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО КОНФЛИКТ, ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА – ЭТО ЗДА-



НИЕ и ГРАММАТИКА – ЭТО КОНТЕЙНЕР. Эти оппозиции выполняют важную идеологическую функцию, формируя негативное восприятие традиционных методов с опорой на такие маркеры, как «ограниченность», «искусственность», «догматизм». Создатели лексического подхода настаивают на правильности, эффективности и естественности своей методики преподавания. Именно поэтому они затрагивают более обширную тему освоения иностранных языков как такового, используя концептуальные метафоры ЯЗЫК – ЭТО ВЗАИМООТНОШЕНИЯ, ЯЗЫК – ЭТО СИЛА, ЯЗЫК – ЭТО ЕДА.

Концептуальные метафоры в данном лингводидактическом дискурсе в основном имеют когнитивно-структурирующую, оценочно-идеологическую, мотивационно-дидактическую и онтологическую функции. Разработанная классификация функций метафор подтвердила их системное воздействие на восприятие подхода. Полученные результаты имеют значительный практический потенциал для современной лингвистики и педагогики. Лингвистическая значимость работы заключается в описании механизмов метафорического моделирования профессионального дискурса, выявлении специфики концептуализации лингводидактических понятий, анализе вербальных средств реализации когнитивных метафор в специальном дискурсе. Рассмотренные метафорические модели могут быть сознательно использованы: 1) при проектировании учебных программ для создания запоминающихся концептуальных схем; 2) в преподавательской практике для снижения когнитивной нагрузки учащихся; 3) в методической подготовке учителей как инструмент объяснения сложных лингводидактических концепций.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение кросс-культурных различий в восприятии данных метафор в различных образовательных контекстах. Научный интерес представляет изучение концептуализации опыта преподавателей английского языка, использующих методы лексического подхода.

Список литературы

1. Вишнякова О.Д., Климанова М.В. Лингводидактический дискурс как область реализации культурно значимых концептов // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. №3. С. 50–61. doi: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-147-155.
2. Мишиланова С.Л., Морозова Е.В., Шабалина О.В. Лингводидактические аспекты исследования метафоры // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2016. С. 230–250.
3. Олянич А.В., Копылова В.В. Лингводидактический дискурс // Дискурс-Пи. 2015. №12 (3-4) С. 155–157.
4. Afifi N. Exploring the use of grammatical metaphor in Indonesian EFL learners' academic writing // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2021. №10 (3). P. 719–731. doi: 10.17509/ijal.v10i3.31759.
5. Boers F. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary // Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. Berlin ; N. Y., 2004. P. 211–232.



6. Cameron L. Metaphor in educational discourse. Advances in applied linguistics. London ; N. Y., 2003.
7. Dellar H., Walkley A. Teaching lexically. Principles and practices. Delta Publishing, 2016.
8. Dellar H., Walkley A. Grammar Nonsense and What to do about it. Wayzgoose Press, 2020.
9. Gutiérrez Pérez R. The development of a metaphoric competence. A didactic proposal of educational innovation // Innovation in Language Learning and Teaching. 2019. №13 (4). P. 331 – 357. doi: 10.1080/17501229.2018.1466891.
10. Kövecses Z. Extended Conceptual Metaphor Theory. Cambridge University Press, 2020. doi: 10.1017/9781108859127.
11. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. Oxford University Press, 2002. doi: 10.1017/S0047404503254051.
12. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. University of Southern California, 1982.
13. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, 1980.
14. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. LTP, 1993.
15. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. LTP, 1997.
16. Littlemore J. Metaphor use in educational contexts: functions and variations // The Routledge handbook of metaphor and language. Routledge, 2016. P. 301 – 313.
17. Marr J.W. Making the mechanics of paraphrasing more explicit through Grammatical Metaphor // Journal of English for Academic Purposes. Elsevier BV, 2019. doi: <https://doi.org/10.1016/J.JEAP.2019.100783>.
18. Michelli G. Intentions behind Metaphor Use. Institute for Logic, Language and Computation, 2023.
19. Musolff A. Metaphor, Irony and Sarcasm in Public Discourse // Journal of Pragmatics. 2017. Vol. 109. P. 95 – 104. doi: 10.1016/j.pragma.2016.12.010.
20. Selivan L. Lexical Grammar. Cambridge University Press, 2018.
21. Silvestre-López A. J. Conceptual metaphor in meditation discourse: An analysis of the spiritual perspective // GEMA Online Journal of Language Studies. 2020. №20 (1). P. 35 – 53.
22. Silvestre-López A. J. Uses and functions of conceptual metaphor in pedagogical meditation discourse // ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante. 2022. №38. P. 47 – 72. doi: <https://doi.org/10.14198/ELUA.22349>.
23. Steen G.J. The Contemporary Theory of Metaphor – Now New and Improved! // Review of Cognitive Linguistics. 2011. Vol. 9, №1. P. 26 – 64. doi: 10.1075/ml.9.1.03ste.
24. Wallace S. Guardian angels and teachers from hell: Using metaphor as a measure of schools' experiences and expectations of General National Vocational Qualification // International Journal of Qualitative Studies in Education. 2001. №14 (6). P. 727 – 739. doi: 10.1080/09518390110078404.

Об авторе

Тимофей Витальевич Леонов – преп., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия.

E-mail: tleonov@hse.ru

AuthorID: 1253047

ORCID: 0009-0008-8992-3296



T. V. Leonov

**METAPHOR AS A TOOL FOR PROMOTING
THE LEXICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Received 20 May 2025

Accepted 26 February 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2

To cite this article: Leonov T. V. 2026, Metaphor as a tool for promoting the lexical approach in foreign language learning, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 14–33. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-2.

33

Based on the material of five manuals promoting the lexical approach to learning and teaching English, an analysis of conceptual metaphors in linguodidactic discourse is conducted. The study demonstrates which metaphors are used by the authors of the manuals (M. Lewis, L. Selivan, H. Dellar, E. Walkley) when describing their experience and seeking to convince readers of the effectiveness of the approach they develop, which they consider more natural than those used in the traditional education system. Using methods of continuous sampling, content analysis, conceptual analysis, generalization, and data description, the most common conceptual metaphors are identified, presenting the lexical approach in a positive light (among them the most prominent is the journey metaphor), while traditional approaches are framed negatively, thereby forming a clear semantic opposition (a conflict of interpretations) within the discourse.

Keywords: metaphor, conceptual metaphor, linguodidactic discourse, lexical approach

The author

Timofey V. Leonov, lecturer, National Research University Higher School of Economics, Russia.

E-mail: tleonov@hse.ru

AuthorID: 1253047

ORCID: 0009-0008-8992-3296