

Леонов Т.В., Нагорная А.В.

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ОСМЫСЛЕНИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА[©]

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Россия, Москва, tleonov@hse.ru, anagornaya@hse.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведенного на основе анкетирования преподавателей и студентов Высшей школы экономики и направленного на выявление метафор, используемых в коммуникации между двумя группами. Сбор количественных и качественных данных и контент-анализ ответов респондентов позволили определить наиболее распространенные концептуальные метафоры в речи обеих групп. Систематизация данных и классификация концептуальных метафор позволили определить метафору LANGUAGE IS A JOURNEY как доминирующую. В работе также раскрываются различия в концептуализации опыта взаимодействия с иностранным языком между студентами и преподавателями. Показано, что метафора является не только средством вербализации субъективных переживаний, связанных с преподаванием или изучением иностранного языка, но и способом установления контакта между акторами образовательного процесса. Исходя из роли метафоры и ее функций, делается вывод о том, что преподаватели могут сознательно конструировать метафоры для фасилизации коммуникации со студентами.

Ключевые слова: метафора; концептуальная метафора; концептуализация опыта; преподавание иностранного языка; изучение иностранного языка.

Поступила: 30.06.2023

Принята к печати: 17.07.2023

Leonov T.V., Nagornaya A.V.

Metaphor as a means of conceptualizing the experience of teaching and learning a foreign language[©]

*Higher School of Economics,
Russia, Moscow, tleonov@hse.ru, anagornaya@hse.ru*

Abstract. In the present paper, the results of the study of didactic discourse among students and teachers of the Higher School of Economics are presented. Due to quantitative and qualitative data collection through questionnaires ($n = 75$ people, including 50 students and 25 teachers) and content analysis of respondents' answers the most common conceptual metaphors in the speech of both groups were identified. The systematization of the data and the categorization of conceptual metaphors made it possible to identify the dominant LANGUAGE IS A JOURNEY conceptual metaphor. The paper also reveals the differences in the conceptualization of the experience of students and teachers of HSE university. Metaphor is regarded not only as a means of verbalizing emotions, but also as a way to establish contact between the actors of the educational process. Based on the role of metaphor and its functions, it is concluded that teachers should construct metaphors to facilitate communication between them and their students.

Keywords: metaphor; conceptual metaphor; conceptualization of experience; foreign language teaching; foreign language learning.

Received: 30.06.2023

Accepted: 17.07.2023

Введение

Непрерывные изменения в образовательной системе находят свое отражение в языке. Значительные перемены в образе жизни участников образовательного процесса сказываются на их эмоциональном и психофизиологическом состоянии. В период пандемии Covid-19 многие учебные учреждения были вынуждены перейти на дистанционный или гибридный форматы обучения, эффект от которых до сих пор прослеживается в образовании, но остается недостаточно изученным. Таким образом, комплексные процессы освоения и преподавания иностранного языка усложнились новыми обстоятельствами.

Метафора является эффективным средством осмыслиения и вербализации самых разных типов жизненного опыта [Knowles, Moon, 2004]. Ее использование может быть обусловлено как необходимостью донести до собеседника сложную мысль, так и желанием выразить свои эмоции и переживания при помощи образности в связи с невозможностью использования других ресурсов. Именно поэтому в данном исследовании метафора является как средством выявления особенностей опыта взаимодействия с иностранным языком, так и средством выражения своих эмоций для акторов образовательной среды.

Целью данной работы является определение и классификация концептуальных метафор, используемых в дискурсе преподавателей и студентов, для выявления особенностей их опыта и возможной фасилитации коммуникации между акторами.

Гипотеза исследования заключается в том, что концептуализация преподавательского опыта будет отличаться от студенческого. Для подтверждения или опровержения гипотезы было проведено анкетирование студентов и преподавателей Высшей школы экономики (Москва). *Объектом* исследования являются концептуальные метафоры, представленные в речи преподавателей и студентов. *Предметом* исследования является специфика доменов-источников, используемых для создания метафор.

В теории речевой деятельности ценности рассматриваются как совокупность «аксиологических понятий, содержание которых определяется способами поведения и деятельности, одобряемыми и предпочтаемыми этносом» [Пищальникова, 2021а, с. 310]. Ценности приобретают личностный смысл для субъекта, когда становятся предметом его деятельности [Там же].

Специфика психологического значения слов, обозначающих ценностные феномены, может быть установлена с помощью моделирования ассоциативного поля, которое формируется на основе данных вербального ассоциативного эксперимента. Особенности проведения ассоциативного эксперимента и его эвристический потенциал подробно рассмотрены в работах отечественных и зарубежных психолингвистов (см.: [Ассоциативный эксперимент …, 2019; Roux, 2013; Залевская, 2011; Fitzpatrick, 2007; Гуц, 2005; Леонтьев, 2003] и мн. др.). Благодаря ассоциативным экспериментам удается смоделировать те или иные фрагменты образа мира,

который в каждой лингвокультуре имеет свои отличительные особенности. Более того, анализ дистрибуции реакций «позволяет устанавливать актуальную психологическую структуру личностного смысла, репрезентируемого стимулом, и выявлять сдвиги в психологическом значении слова-стимула» [Пищальникова, 2019, с. 8].

В настоящей работе обсуждаются данные ассоциативного эксперимента, в котором были получены реакции на лексические стимулы «друг» и «friend», определенным образом связанные с ценностными ориентациями и деятельностными установками индивида.

Метафора как средство вербализации личного опыта

Метафора – это слово или выражение, представляющее форму образного языка, при которой значение порождается с помощью семантического наложения двух далеких друг от друга по смыслу и форме понятий [Metaphor processing … , 2020]. Основания метафоризации непосредственно связаны с культурным контекстом. Зачастую они используются при отсутствии у индивида точных знаний о вербализуемом феномене. Метафора может быть культурно специфичной [Feldman, 2008]; часть метафор, присутствующих в английском языке, отсутствует в русском языке и наоборот. Следовательно, представители разных языковых сообществ по-разному интерпретируют коммуникативную ситуацию, в которой собеседник использует образный язык. В нейролингвистике метафора признана важнейшим элементом конструирования связей между новыми концептами и явлениями [Feldman, 2008]. С помощью метафоры выстаиваются аналогии как способ познания сложных идей и образов.

Существует несколько интерпретаций роли и функций метафоры в науке и повседневной жизни. Наиболее популярны лингвистический и концептуальный взгляды на метафору. Согласно лингвистической точке зрения, метафора играет важную роль в литературе, ораторском мастерстве и софистике, где она используется для придания речи эмоциональности и изящества [Gibbs, 1997; Gibbs, Steen, 1997; Carter, 2004]. В рамках концептуальной трактовки метафора является основным средством познания мира и вербализации результатов жизненного опыта. Создание и использование метафор обусловлено опытом, восприятием и эмоциями

(*embodiment of emotions*) [Lakoff, Johnson, 2003; Kövecses, 2002]. В рамках данного исследования мы придерживаемся концептуальной теории, т.к. из нее следует, что метафора способна передавать как особенности мыслительного процесса индивидов, так и результаты их опыта.

В рамках концептуальной теории выделяется несколько типов и элементов метафоры. Для данной работы важнейшим типом является конвенциональная метафора. Этот тип метафоры и ее метафорические проекции (*mappings*) могут относиться к тому или иному предмету, используя различные лексические ресурсы. Этот тип популярен, т.к. такие метафоры являются частью повседневного языка, они институционализированы и используются неосознаваемо. В отличие от концептуальных метафор новые метафоры (*novel metaphors*) требуют гораздо большего когнитивного усилия для создания и обработки. Отличие новых метафор от конвенциональных в том, что они могут являться авторскими, то есть не общепринятыми [Knowles, Moon, 2004].

В речевой коммуникации метафора играет важнейшую роль, являясь инструментом для выражения мыслей и эмоций. Это подтверждается в психотерапии, где метафора позволяет исследователям и психотерапевтам работать с пациентами, имеющими различные диагнозы. Пример психотерапии важен для работ в области лингвистики по двум причинам. Во-первых, исследования в области психотерапии открывают новые способы использования метафоры, ее функции. Эти способы могут быть использованы в дидактике для того, чтобы оказать положительное влияние на студентов, изучающих иностранный язык.

В частности, метафора позволяет определить диагноз пациента [Searle, 1993; Aloairdhi, Kahlaoui, 2020]. Согласно обширным исследованиям в области идентификации патологии у пациента с помощью метафоры люди с поставленным диагнозом болезни Альцгеймера или расстройством аутистического спектра (PAC) имеют тенденцию интерпретировать образный язык буквально или же неправильно интерпретировать метафору. Таким образом метафора становится диагностическим инструментом (*diagnostic tool*) [Özçalışkan, 2007; Ferreira, Alegria, Rocha, 2021]. Она также используется для постановки других диагнозов: пограничного расстрой-

ства личности и шизофрении [Felsenheimer, Kieckhafer, Rapp, 2020; Metaphor processing … , 2020; Metaphor production … , 2021].

Во-вторых, метафора дает психотерапевтам возможность организации совместной работы с пациентом. Она способствует выражению эмоций у пациента и передаче сложного концепта от психотерапевта пациенту. Считается, что метафоры отражают концептуальные представления людей, таким образом, они способствуют вербализации того, что пациенты не могут осмыслить [Thibodeau, Matlock, Flusberg, 2019].

Более того, метафора позволяет пациентам совместно с психотерапевтом конструировать смыслы во время сессии. Зачастую пациенты не могут преодолеть вербальный блок, мешающий эксперту определить их состояние и поставить диагноз. Преодоление этого блока может осуществляться за счет совместного построения метафор. Как было продемонстрировано в ряде работ на примере людей, страдающих психическими заболеваниями из-за булимии, анорексии, ВИЧ или дислексии, диалог с помощью концептуальной метафоры БОЛЕЗНЬ – ЭТО ВОЙНА со временем способствует рефлексии и установлению связи между пациентом и терапевтом [Swarbrick, Marshall, 2004; Different underlying … , 2010; Vlahaki, 2012; Charles, 2021; Coşkun, Dikilitaş, 2022].

Можно провести параллель между пациентами с вербальным блоком и студентами, которые изучают иностранный язык, и предположить, что совместное конструирование метафоры преподавателем и студентами может оказать положительное влияние на динамику обучения. С этой целью необходимо определить содержание метафор, которыми пользуются студенты и преподаватели, чтобы вербализировать свой опыт работы с иностранным языком и друг с другом.

Роль метафоры в учебном процессе

Метафора в педагогике изучается в двух направлениях. Во-первых, существуют исследования, посвященные взаимодействию между учащимися и учебными заведениями [Hoffman, Kretovics, 2004]. Во-вторых, есть работы, в которых изучается отношение учителей к обучению или их саморефлексия [Clashing metaphors … , 1998].

В первой группе исследований в центре внимания оказываются метафоры, отражающие отношение студентов к учебным заведениям. Так рождаются концептуальные метафоры, которые демонстрируют отношение студентов к университетам, например, представление о том, что студент – это клиент [Clashing metaphors …, 1992]. Более того, часто используются метафоры студента как покупателя [Schwartzman, 1995], студента как продукта [Sirvanci, 1996] и студента как работника [Hoffman, Kretovics, 2004].

Другими случаями использования метафоры являются само-рефлексия и забота о студентах. Согласно исследованию в области образования опрошенные педагоги с большим энтузиазмом относятся к своей деятельности, а также могут легче сосредоточиться на решении своих рабочих проблем благодаря метафоре [Cai, 2003]. Более того, преподаватели, как правило, используют метафоры как средство обучения, чтобы помочь студентам лучше запоминать информацию. Исследование того, как метафора применяется при обучении лексике иностранного языка, показало, что использование метафоры в речи значительно облегчает запоминание некоторых значений слова, помогает расширить понимание учащимися различных значений одного и того же слова, улучшить произношение слов [Cai, 2003]. С. Торнберри отмечает, что для глубокого понимания мышления учителей, их эмоционального состояния и отношения к работе и себе необходимо внимательно следить за метафорами, которые используются в классе [Thornbury, 1991].

В преподавании английского языка выявлялись некоторые доминирующие метафоры, способствующие пониманию того, как преподаватели концептуализируют свою работу. Наиболее распространенными оказались УЧИТЕЛЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛ ПО КОНТРАКТУ и УЧИТЕЛЬ КАК РОДИТЕЛЬ-ПОМОЩНИК [Clashing metaphors …, 1998]. Существуют также логически связанные метафоры, отражающие взаимоотношения учителя и класса. Например, учителя можно концептуализировать в качестве «дрессировщика», а ученика как «дикое животное», тогда как целый класс представляется «джунглями» [McGrath, 2006].

Типология Р.Л. Оксфорда и его соавторов охватывает четыре обширные категории того, как преподаватели и студенты концептуализируют свой опыт обучения: (1) социальный порядок:

учитель как производитель, учитель как конкурент; (2) передача культурной традиции: учитель как проводник, учитель как ретранслятор; (3) развитие, ориентированное на учащегося: учитель как воспитатель, учитель как развлечатель; и (4) социальная реформа: учитель как акцептор, учитель как партнер по обучению.

Следовательно, метафора может быть эффективно использована для определения того, как педагоги и их студенты концептуализируют совместный опыт взаимодействия с иностранным языком и друг с другом.

Эмпирическое исследование метафоры как средство концептуализации опыта студентов и преподавателей

Метафора является средством определения мыслей и эмоций опрошенных, так как она способствует вербализации сложных субъективных смыслов. Следовательно, ее необходимо использовать как материал для анализа мнений студентов и преподавателей об их взаимоотношениях, а также других аспектах образовательной деятельности.

По нашему мнению, следующие аспекты обучения важны для составления полного представления о комплексном мнении акторов образовательного процесса об их взаимодействии с иностранным языком и друг с другом: процесс изучения или преподавания 1) иностранного языка, 2) грамматики, 3) лексики, 4) процесс чтения литературы и 5) говорения на иностранном языке, 6) прослушивание речи иностранцев, 7) продвинутый уровень языка, 8) профессия преподавателя, 9) атмосфера в классе, 10) используемый учебник. Таким образом, были сформулированы 10 вопросов, которые были заданы студентам и преподавателям Высшей школы экономики. Формулировка каждого из вопросов содержала образное сравнение «learning a foreign language is like...». Сравнение выбрано для того, чтобы исключить возможность получения ответов, в которых не использовался бы образный язык. Вопросы анкет представлены в табл. 1.

Таблица 1.
Вопросы для анкетирования студентов и преподавателей

| Вопросы для студентов | Вопросы для преподавателей |
|---|---|
| <p>Q1: Learning a foreign language is like ...</p> <p>Q2: For me, studying grammar feels like ...</p> <p>Q3: Being proficient in a foreign language is similar to ...</p> <p>Q4: Reading a foreign language literature can be compared to ...</p> <p>Q5. Listening a foreign speech resembles a ...</p> <p>Q6. When you are in a foreign language classroom, you mostly feel like a ...</p> <p>Q7. Learning vocabulary is so much like ...</p> <p>Q8. A coursebook can be compared to ...</p> <p>Q9. All foreign language teachers are like ...</p> <p>Q10. Speaking a foreign language is like a ...</p> | <p>Q1: Teaching a foreign language is like ...</p> <p>Q2: For me, teaching grammar feels like ...</p> <p>Q3: Being proficient in a foreign language is similar to ...</p> <p>Q4: Reading a foreign language literature can be compared to ...</p> <p>Q5. Listening a foreign speech resembles a ...</p> <p>Q6. When you are in a foreign language classroom, you mostly feel like a ...</p> <p>Q7. Teaching vocabulary is so much like ...</p> <p>Q8. A coursebook can be compared to ...</p> <p>Q9. All foreign language teachers are like ...</p> <p>Q10. Speaking a foreign language is like a ...</p> |

В опросе приняли участие 75 респондентов, из которых 50 – студенты НИУ ВШЭ, а 25 – преподаватели НИУ ВШЭ. В числе первых 50 опрошенных были четыре группы департамента дизайна, где студенты, согласно входному языковому тестированию НИУ ВШЭ, обладали высоким уровнем английского языка (*Advanced*). Следующие 25 опрошенных составляют группу преподавателей НИУ ВШЭ, которые работают с иностранным языком в департаменте гуманитарных наук и департаменте дизайна. Выбор респондентов обусловлен условиями сбора данных и непосредственным взаимодействием авторов статьи с респондентами. Выбор английского языка в качестве языка опроса объясняется тем, что респонденты (преподаватели и студенты) являются активными пользователями английского языка (преподавание ведется на английском языке) и обладают достаточными навыками для саморефлексии на нем. Первая группа опрошенных состоит из жителей Москвы (28 человек), других городов России (17 человек) и иностранцев (5 человек). Из них 46 респондентов – женщины, 4 – мужчины в возрасте от 18 до 22 лет. Все опрошенные проживали в Москве на момент проведения опроса. Группа преподавателей состоит из 23 женщин и 2 мужчин в возрасте от 22 до 70 лет. На момент проведения опроса все проживали в Москве.

Согласно статистическим данным 542 ответа из 750 полученных содержали примеры образного языка, которые можно было квалифицировать как метафоры. К остальным 208 ответам относятся: 1) ответы, которые содержат эмоционально окрашенную, но не образную лексику; 2) ответы, которые не содержат релевантного ответа на вопрос, например используются знаки препинания, чтобы пропустить вопрос. Тем не менее 542 ответа, валидность которых была проверена с помощью MIP (*metaphor identification procedure*) [Pragglejaz Group, 2007], можно представить в виде таблицы, в которой в первом столбце указывается концептуальная метафора, второй столбец показывает количество примеров или репрезентаций метафоры в ответах студентов, а третья колонка показывает количество данных репрезентаций среди преподавателей (табл. 2).

Таблица 2.

Статистические показатели всех использованных концептуальных метафор и количество их репрезентаций в опросах для студентов и преподавателей

| Концептуальные метафоры: LANGUAGE IS ... | Количество репрезентаций метафор среди ответов | |
|---|---|----------------|
| | студентов | преподавателей |
| JOURNEY | 81 | 27 |
| FOOD | 15 | 15 |
| POWER | 75 | 10 |
| HOUSE | 17 | 12 |
| ART | 6 | 20 |
| GAME | 44 | 10 |
| MUSIC | 18 | 18 |
| WAR | 7 | 4 |
| CHALLENGE | 30 | 2 |
| NATURE | 27 | 26 |
| PERSON | 7 | 14 |
| INSECURITY | 13 | 1 |
| RELIGION | 8 | 3 |
| MAGIC | 14 | 2 |
| PAIN | 5 | 0 |
| SPORT | 11 | 0 |

Эти данные позволяют выявить несколько тенденций, сходств и различий в концептуальных метафорах опрошенных, а также в их вербализации своего опыта изучения или преподавания иностранного языка.

Среди студентов главными концептуальными метафорами, которые позволяют им описать свое отношение к образовательному процессу, являются LANGUAGE IS A JOURNEY (81 пример), LANGUAGE IS POWER (75 примеров) и LANGUAGE IS A GAME (44 примера). Эти данные показывают, что метафора языка – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ, превалирующая в западном образовательном контексте и широко представленная в специальной методической литературе (см., например [McGrath, 2006]), широко используется обучающимися для концептуализации своего опыта. Язык осмысляется ими как дорога в новые миры (Q1A18: *a traveling to another world*¹; Q1A5: *diving into the ocean full of unknown inhabitants*), занятия – как мост из их родной культуры в другую (Q1A22: *never-ending bumpy road*; Q1A43: *visualising your travel to this country*). Преподаватели представляются студентам проводниками в путешествии, а учебник – дорожной картой (Q9A28: *tour guides*; Q9A38: *guides who pave the way for others*; Q8A14: *road map*). Такая же тенденция прослеживается и в ответах преподавателей.

Активно используется метафора LANGUAGE IS POWER, в которой изучение языка предстает как освоение новой информации, позволяющее стать сильнее, мудрее, лучше всех. Для некоторых студентов преподаватель является Богом (Q9A14, Q9A46: *God*), гуру (Q9A34: *guru*), экспертом (Q9A3: *expert*), помощником (Q9A17: *helpers*), магистром Йодой или Гендалльфом (могущественными существами из популярной литературы) (Q9A20, Q9A37)). Уровень С2 для них – получение силы и власти, которой они стремятся обладать (Q3A17: *obtaining knowledge and power*).

LANGUAGE IS A GAME – третья по популярности метафора, которая в основном описывает отношение студентов к продуктивным и рецептивным навыкам. Для них аудирование, чтение, говорение, освоение грамматики и лексики – это игра: сбор пазла, игра в шахматы или шашки, кроссворды и Монополия (настольная игра)

¹ Q означает вопрос (question), A – ответ (answer).

(Q7A7; Q7A16; Q7A22; Q7A43; Q7A49; Q7A50). Преподаватели при этом – эксперты в этой игре (Q9A28, Q9A34: *masters of the game*); аудитория – место для игры (Q9A40: *the spot where people play it*), а учебник – правила игры (Q8A18, Q8A29, Q8A32, Q8A38: *the rules of the game*).

Преподаватели разделяют отношение студентов к работе с иностранным языком, считая, что ЯЗЫК – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ. Второй по популярности стала метафора ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДА. В основном данный выбор определяется описанием навыков. Для преподавателей, в отличие от большинства студентов, аудирование, говорение и другие навыки сходны со звуками природы, осмысляются как разные способы взаимодействия с ней, с флорой и фауной, а также как единение с ландшафтом (Q5A3; Q5A8; Q5A11; Q5A24; Q5A37; Q5A40: *song / listening to a song*; Q5A18: *being in a forest*; Q5A50: *being united with nature*; Q10A13: *interacting with animals or nature*). Некоторые студенты тоже концептуализируют свой опыт развития навыков подобным образом.

Третьей по популярности стала метафора ЯЗЫК – ЭТО ИСКУССТВО. Преподаватели осознают себя творцами (Q9A1, Q9A5, Q9A6, Q9A7, Q9A11, Q9A16, Q9A17, Q9A19, Q9A24, Q9A25: *artists / people of art*). Для них находиться в аудитории означает выступать на сцене (Q6A2, Q6A6, Q6A9, Q6A19, Q6A20: *performing / being on stage*), тогда как учебник – это их скрипт или план выступления (Q8A4, Q8A10, Q8A15, Q8A17, Q8A19, Q8A20, Q8A24: *script / plan of work / performance / acting*), а работа по закреплению навыков – актерское мастерство (Q2A8, Q2A21, Q4A7, Q7A9, Q7A23, Q7A24: *talent / acting talent / affinity*). Лишь небольшое количество студентов разделяют этот взгляд на работу своих преподавателей.

Другими частотными концептуальными метафорами, которые широко представлены в ответах преподавателей и студентов, являются LANGUAGE IS MUSIC (36 примеров) (Q5A12: *listening to a song*), LANGUAGE IS A CHALLENGE (32 примера) (Q2A34: *hardship*; Q2A41: *a new question like: can I do it?*), LANGUAGE IS FOOD (30 примеров) (Q7A8: *eating strawberries at night*), LANGUAGE IS A HOUSE (29 примеров) (Q7A20: *constructing new knowledge*).

Наименее распространены концептуальные метафоры (1) ЯЗЫК – ЭТО СПОРТ: несколько студентов отметили сходство

упражнений на развитие мышц и упражнений на развитие языковых навыков (Q1A25: *doing push ups*) и (2) язык – ЭТО БОЛЬ: она стала наименее популярной концептуальной метафорой (Q1A12: *eating needles*).

Выводы

Превалирующей концептуальной метафорой в опросах как студентов, так и преподавателей является LANGUAGE IS A JOURNEY (ЯЗЫК – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ). Большинство участников анкетирования подчеркивают сходство между работой с иностранным языком и опытом путешественника, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Сходны и следующие тенденции. Большинство студентов и преподавателей позитивно относятся к своему опыту взаимодействия с иностранным языком. Это подтверждается обилием проекций концептуальных метафор с положительной коннотацией. Нечастотны метафоры, представляющие негативные эмоции (ЯЗЫК – ЭТО БОЛЬ).

Обе группы участников образовательного процесса положительно относятся друг к другу. Большинство опрошенных утверждают, что преподаватели – более «сильные», «могущественные», «знающие» личности, которые «знают дорогу на пути» к освоению иностранного языка.

Несколько тенденций можно выявить из последовательности ответов опрошенных. Большинство респондентов использовали от двух до четырех концептуальных метафор в своих ответах: один опрошенный мог сравнить преподавателей с магами (метафора LANGUAGE IS MAGIC), затем заявить, что учебник – это карта для путешественника (LANGUAGE IS A JOURNEY), а далее указать на то, что аудирование напоминает звуки леса (LANGUAGE IS NATURE). Это свидетельствует о том, что опрошенные тщательно подбирали слова в поисках ответов на вопросы и осознанно описывали свой опыт. Помимо этого, если опрошенный однажды употребил пример одной концептуальной метафоры, например, указав, что иметь продвинутый уровень значит иметь ключ от всех дверей в доме (LANGUAGE IS A HOUSE), то далее в опросе такая концептуальная метафора будет представлена как минимум еще один раз.

Следует обратить внимание на различия в концептуализации опыта преподавателей и студентов. Продуктивные и рецептивные навыки описываются в опросах по-разному. Для большинства студентов работа над аудированием, чтением и говорением представляется игрой, тогда как преподаватели относятся к этому как к взаимодействию с природой. В связи с тем, что у студентов опыта меньше, они привыкли к другой языковой среде, для них эти формы работы больше похожи на имитацию игры. Тем не менее некоторые студенты перенимают отношение преподавателей и также отмечают, что, например, аудирование похоже на пение птиц.

Преподаватели относятся к своей работе как к искусству. Им нравится передавать знания студентам, они сравнивают свою деятельность с игрой в театре и видят себя в роли главных актеров на сцене. Студенты иначе относятся к преподавателям и к более знающим сверстникам, утверждая, что те обладают большей силой, властью, авторитетом, могуществом. Такие респонденты заявляют, что им хотелось бы стать сильнее, обрести такую же власть и тоже быть «лучше всех остальных». В этом состоит различие между метафорами LANGUAGE IS ART и LANGUAGE IS POWER, отражающими две разные мотивации: работать с иностранным языком – проявление креативности или обретение силы и власти, что может стать источником проблем в учебной аудитории.

Материалы и логика работы могут быть использованы в дальнейшем для проведения подобных исследований в области лингвистики и преподавания. Однако для более точных и репрезентативных данных об опыте взаимодействия студентов и преподавателей в ходе работы с иностранным языком в рамках высшего учебного заведения необходимо значительно расширить аудиторию исследования, в том числе на национальном уровне.

Список литературы

- Aloairdhi N.M., Kahlaoui N. Linguistic, cognitive, and psycholinguistic perspectives on metaphors // Theory & Practice in Language Studies. – 2020. – Vol. 10 (9). – P. 1078–1085.*
- Cai L.Q. The application of theories of metaphor in SLA // Journal of Foreign Languages. – 2003. – Vol. 6. – P. 38–45.*
- Carter R. Language and creativity: the art of common talk. – London : Routledge, 2004. – 255 p.*

- Charles M.* Meaning, metaphor, and metabolization: the case of eating disorders // The American Journal of Psychoanalysis. – 2021. – Vol. 81 (4). – P. 444–466.
- Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field / Oxford R.L., Tomlinson S., Barcelos A., et al. // System. – 1998. – Vol. 26. – P. 3–50.
- Coşkun Z.N., Dikilitaş K.* Uncovering fears, challenges, and motives of an adult learner with dyslexia through metaphors // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. – 2022. – Vol. 15 (1). – P. 64–90.
- Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: a comparative study / Menghini D., Finzi A., Benassi M., Bolzani R., Facoetti A., Giovagnoli S., Ruffino M., Vicari S. *Neuropsychologia*. – 2010. – Vol. 48 (4). – P. 863–872. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.11.003>
- Feldman J.* From molecule to metaphor: a neural theory of language. – London: MIT press, 2008. – 356 p.
- Felsenheimer A., Kieckhaefer C., Rapp A.M.* Familiarity, empathy and comprehension of metaphors in patients with borderline personality disorder // Psychiatry Research. – 2020. – Vol. 291. – P. 113–152.
- Ferreira C., Alegria R., Rocha J.A.* Metaphor and Irony comprehension in typically developing school children: a pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*. – 2021. – Vol. 11 (1). – P. 1–9.
- Gibbs R.W.* The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 515 pio
- Gibbs R.W., Steen G.* Metaphor in Cognitive Linguistics. – Amsterdam : John Benjamins, 1999. – 233 p.
- Hoffman K.D., Kretovics M.A.* Students as partial employees: a metaphor for the student-institution interaction // Innovative Higher Education. – 2004. – Vol. 29 (2). – P. 103–120.
- Knowles M., Moon R.* Introducing metaphor. – Routledge, 2004. – 192 p.
- Kövecses Z.* Metaphor: a Practical Introduction. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 340 p.
- Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we Live by. – Chicago : University of Chicago Press, 2003. – 161 p.
- McGrath I.* Teachers' and learners' images for coursebooks // ELT Journal. – 2006. – Vol. 60 (2). – P. 171–180.
- Metaphor processing dysfunctions in schizophrenia patients with and without substance use disorders / Karabanicowicz E., Tyburski E., Karasiewicz K., Sokolowski A., Mak M., Folkierska-Żukowska M., Radziwiłłowicz W. *Frontiers in psychiatry*. – 2020. – Vol. 11. DOI: 10.3389/fpsy.2020.00331. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2020.00331/full>
- Metaphor production by patients with schizophrenia – a case analysis / Despot K.Š., Sekulić Sović M., Vilibić M., Mimica N. // *Metaphor and Symbol*. – 2021. – Vol. 36 (3). – P. 119–140.

- Özçalışkan S.* Metaphors we move by: children's developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages // *Metaphor and Symbol.* – 2007. – Vol. 22 (2). – P. 147–168.
- Pragglejaz Group. MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse // *Metaphor and Symbol.* – 2007. – Vol. 22 (1). – P. 1–39.
- Schwartzman R.* Are students customers? The metaphorical mismatch between management and education // *Education.* – 1995. – Vol. 116. – P. 215–222.
- Searle J.R.* Metaphor // *Metaphor and Thought* / ed. by A. Ortony. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – P. 83–111.
- Sirvancı M.* Are students the true customers of higher education? // *Quality Progress.* – 1996. – Vol. 29 (10). – P. 99–102.
- Swarbrick J., Marshall A.* The everything parent's guide to children with dyslexia: All you need to ensure your child's success. – Avon : Simon & Schuster, 2004. – 324 p.
- Thibodeau P.H., Matlock T., Flusberg S.J.* The role of metaphor in communication and thought. *Language and Linguistics Compass.* – 2019. – Vol. 13 (5). – P. e12327.
- Thornbury S.* Metaphors we work by: EFL and its metaphors // *English Language Teaching Journal.* – 1991. – Vol. 45 (3). – P. 193–200.
- Vlahaki I.* "Two in a body": from the mother's anorexia to the daughter's bulimia // *International Forum of Psychoanalysis.* – 2012. – Vol. 21 (4). – P. 195–201.

References

- Aloairdhi, N.M., Kahlaoui, N. (2020). Linguistic, cognitive, and psycholinguistic perspectives on Metaphors. *Theory & Practice in Language Studies*, 10(9), 1078–1085.
- Cai, L.Q. (2003). The application of theories of metaphor in SLA. *Journal of Foreign Languages*, 6, 38–45.
- Carter, R. (2004) *Language and creativity: the art of common talk*. London: Routledge.
- Charles, M. (2021). Meaning, metaphor, and metabolization: the case of eating disorders. *The American Journal of Psychoanalysis*, 81(4), 444–466.
- Oxford, R.L., Tomlinson, S., Barcelos, A., et al. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3–50.
- Coşkun, Z.N., Dikilitaş, K. (2022). Uncovering fears, challenges, and motives of an adult learner with dyslexia through metaphors. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 64–90.
- Menghini, D., Finzi, A., Benassi, M., Bolzani, R., Facoetti, A., Giovagnoli, S., Rufino, M., Vicari, S. (2010). Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: a comparative study. *Neuropsychologia*, 48(4), 863–872. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.11.003>
- Feldman, J. (2008). *From molecule to metaphor: a neural theory of language*. London: MIT press.
- Felsenheimer, A., Kieckhafer, C., Rapp, A.M. (2020). Familiarity, empathy and comprehension of metaphors in patients with borderline personality disorder. *Psychiatry Research*, 291, 113–152.

- Ferreira, C., Alegria, R., Rocha, J.A. (2021). Metaphor and Irony comprehension in typically developing school children: a pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), 1–9.
- Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W., Steen, G. (1999). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hoffman, K.D., Kretovics, M.A. (2004). Students as partial employees: a metaphor for the student-institution interaction. *Innovative Higher Education*, 29(2), 103–120.
- Knowles M., Moon R. (2004). *Introducing metaphor*. Routledge.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- McGrath, I. (2006). Teachers' and learners' images for coursebooks. *ELT Journal*, 60(2), 171–180.
- Karabanowicz, E., Tyburski, E., Karasiewicz, K., Sokołowski, A., Mak, M., Folkierska-Żukowska, M., Radziwiłłowicz, W. (2020). Metaphor processing dysfunctions in schizophrenia patients with and without substance use disorders. *Frontiers in psychiatry*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00331. Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00331/full>
- Despot, K.Š., Sekulić Sović, M., Vilibić, M., Mimica, N. (2021). Metaphor production by patients with schizophrenia – a case analysis. *Metaphor and Symbol*, 36(3), 119–140.
- Özçalışkan, Şl. (2007). Metaphors we move by: children's developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages. *Metaphor and Symbol*, 22(2), 147–168.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1–39.
- Schwartzman, R. (1995). Are students customers? The metaphorical mismatch between management and education. *Education*, 116, 215–222.
- Searle, J.R. (1993). 'Metaphor'. In: Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought* (pp. 83–111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sirvancı, M. (1996). Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*, 29(10), 99–102.
- Swarbrick, J., Marshall, A. (2004). *The everything parent's guide to children with dyslexia: all you need to ensure your child's success*. Avon: Simon & Schuster.
- Thibodeau, P.H., Matlock, T., Flusberg, S.J. (2019). The role of metaphor in communication and thought. *Language and Linguistics Compass*, 13(5), e12327.
- Thornbury, S. (1991). Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *English Language Teaching Journal*, 45(3), 193–200.
- Vlahaki, I. (2012). "Two in a body": from the mother's anorexia to the daughter's bulimia. *International Forum of Psychoanalysis*, 21(4), 195–201.

Сведения об авторах

Леонов Тимофей Витальевич – аспирант Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»;

Нагорная Александра Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

About the authors

Leonov Timofey Vitalievich – PhD Student at the School of Foreign Languages, Higher School of Economics;

Nagornaya Alexandra Viktorovna – Doctor of Science, Associate Professor, Professor at the School of Foreign Languages, Higher School of Economics.