



Научно-исследовательский журнал «Современный ученый / Modern Scientist»  
<https://su-journal.ru>  
2025, № 11 / 2025, Iss. 11 <https://su-journal.ru/archives/category/publications>  
Научная статья / Original article  
УДК 93(075.8)

## Лингвокогнитивное моделирование метафоры в лингводидактическом дискурсе (на материале книг Лж. Хармера)

<sup>1</sup> Леонов Т.В.

<sup>1</sup> Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики

**Аннотация:** целью работы является анализ метафорической репрезентации концепта ENGLISH LANGUAGE TEACHING в лингводидактическом дискурсе на материале работ Джереми Хармера. Актуальность проведенного исследования обусловлена значимостью метафоры как ключевого инструмента концептуализации педагогического опыта и недостаточной изученностью ее конкретных реализаций в профессиональной методической литературе. В фокусе внимания находятся концептуальные метафоры, систематизированные в рамках когнитивного моделирования. В работе применялись метод сплошной выборки метафорических выражений из лингводидактических трудов Дж. Хармера, метод концептуального анализа и метод когнитивной интерпретации, направленные на выявление и систематизацию ключевых метафорических моделей и реконструкцию механизмов концептуализации педагогического опыта. Проанализированные концептуальные метафоры отражают базовый опыт взаимодействия человека с миром, позволяющий осмысливать абстрактные педагогические категории в терминах конкретной физической и социальной деятельности, в чем и заключается их когнитивный потенциал. Многоаспектность выделенных моделей подтверждает тезис о том, что концептуальная метафора является эффективным средством создания образности и формирования профессионального мировоззрения педагога. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов как в научных, так и в образовательных целях: при разработке теоретических и практических курсов по проблемам когнитивной лингвистики, лингводидактики и интерпретации профессионального дискурса.

**Ключевые слова:** лингводидактический дискурс, методика преподавания, Джереми Хармер, концептуальная метафора, метафорическая репрезентация, когнитивное моделирование

**Для цитирования:** Леонов Т.В. Лингвокогнитивное моделирование метафоры в лингводидактическом дискурсе (на материале книг Лж. Хармера) // Современный ученый. 2025. № 11. С. 52 – 59.

**Поступила в редакцию:** 5 июня 2025 г.; **Одобрена после рецензирования:** 3 августа 2025 г.; **Принята к публикации:** 29 сентября 2025 г.

## Linguocognitive modeling of metaphor in linguodidactic discourse (based on the works of J. Harmer)

<sup>1</sup> Leonov T.V.

<sup>1</sup> National Research University Higher School of Economics

**Abstract:** the aim of the study is to analyze the metaphorical representation of the concept ENGLISH LANGUAGE TEACHING in linguodidactic discourse based on the works of Jeremy Harmer. The relevance of the research is determined by the significance of metaphor as a key tool for conceptualizing pedagogical experience and by the insufficient investigation of its concrete realizations in professional methodological literature. The focus is on conceptual metaphors systematized within the framework of cognitive modeling. The study employed the method of continuous sampling of metaphorical expressions from Harmer's linguodidactic works, the method of conceptual analysis, and the method of cognitive interpretation aimed at identifying and systematizing key metaphorical models and reconstructing the mechanisms of conceptualizing pedagogical experience. The analyzed conceptual metaphors reflect the basic human experience of interacting with the world, which allows abstract pedagogical categories to be comprehended in terms of concrete physical and social activities, thereby revealing their cognitive potential. The multidimensionality of the identified models confirms the thesis that conceptual metaphor is an effective means of creating imagery and shaping the teacher's professional worldview. The practical significance of the study lies in the possibility of applying its results for both scientific and educational purposes: when developing theoretical and practical courses on the issues of cognitive linguistics, linguodidactics, and professional discourse interpretation.

**Keywords:** linguodidactic discourse, teaching methodology, Jeremy Harmer, conceptual metaphor, metaphorical representation, cognitive modeling

**For citation:** Leonov T.V. Linguocognitive modeling of metaphor in linguodidactic discourse (based on the works of J. Harmer). Modern Scientist. 2025. 11. P. 52 – 59.

*The article was submitted: June 5, 2025; Approved after reviewing: August 3, 2025; Accepted for publication: September 29, 2025.*

### Введение

Метафора, являясь «важным орудием мышления» [7, с. 68], трансформирует абстрактные идеи в образы, чтобы сделать абстрактные идеи и концепты более доступными и зримо понятными. Метафора имеет объяснительную, разъяснительную, иллюстративную функции, которые связаны с трансляцией нового, зачастую абстрактного или сложного знания через его соотнесение с уже усвоенными, более конкретными и доступными концептами. В силу этого объяснительную функцию метафоры также обозначают как педагогическую [16; 19], функцию популяризации знания [2008] или познавательную функцию, поскольку она обеспечивает усвоение знаний. Функция убеждения или речевого воздействия часто анализируется в контексте политического, педагогического, медийного и иных видов дискурса [8, 9, 10, 11, 17]. Метафора рассматривается как инструмент эмоционально-оценочного влияния на реципиента [9, 17]. В лингводидактическом дискурсе, который является

подвидом педагогического [2], а также сложным лингвосемиотическим образованием, интегрирующим вербальные и невербальные компоненты для формирования иноязычной и инокультурной компетенций [5, с. 86], метафора становится основой осмыслиения новых понятий и явлений, способствует расширению семантического пространства общения между педагогом и обучаемым, а также определяет смену педагогических парадигм через обновление базовых метафорических моделей. Например, концептуальная метафора моделирует и классифицирует базовые концепты педагогики («урок», «знание», «учитель», «школа») через сферы-источники – «Путешествие», «Война», «Стихия», «Пища» и др., что фиксирует метафорическую картину педагогической действительности [3].

Современная методика преподавания языков движется в сторону гуманистического, студенто-центрированного подхода, где важную роль играют не только усвоение правил, но и формирование целостного, образного понимания

языка. Метафора, будучи фундаментальным инструментом человеческого мышления, позволяет сделать сложные абстрактные концепты методики (например, «языковая компетенция», «мотивация», «обратная связь») доступными и наглядными для педагога и обучающегося. Исследование того, как ключевые идеи лингводидактики вербализуются через метафорические модели, отвечает запросу на глубокое понимание профессиональной картины мира преподавателя, что является актуальным.

Несмотря на обширные исследования метафоры в политическом, медийном и научном дискурсах, лингводидактический дискурс, особенно на материале трудов Дж. Хармера [12, 13, 14, 15], остается недостаточно изученным. Лингвокогнитивное моделирование позволяет систематизировать метафорические модели Хармера и реконструировать целостную когнитивную картину, которую он предлагает своим читателям.

Целью данного исследования является лингвокогнитивное моделирование системы концептуальных метафор в лингводидактическом дискурсе на материале книг Джереми Хармера.

Теоретическая ценность работы состоит во вкладе в развитие теории концептуальной метафоры и когнитивной лингвистики, который систематизирует моделирование профессионального сознания через анализ лингводидактического дискурса.

Практическая ценность заключается в том, что результаты могут быть применены в методике подготовки преподавателей для развития их метафорической компетенции и создания эффективных стратегий объяснения сложных педагогических концепций.

### Материалы и методы исследований

Настоящее исследование выполнено на материале учебно-методических пособий Дж. Хармера по лингводидактике. Методом сплошной выборки было отобрано и проанализировано 900 контекстов, содержащих метафорические высказывания. В работе применялся метод анализа сочетаемости абстрактных имен для выявления концептуальных метафор, репрезентирующих ключевые дидактические концепты, а также методы контекстуального анализа и когнитивной интерпретации метафоры, позволившие определить способы осмыслиения педагогических реалий в профессиональном сознании.

Данная работа основана на теории концептуальной метафоры [18], а также на теории преднамеренной метафоры [21]. Х. Стейн также разработал процедуру идентификации метафоры

MIPVU (Metaphor Identification Procedure), на которую мы будем опираться в данной работе [22]. В соответствии с классификацией А.П. Чудинова и Э.В. Будаева [10, с. 105], в исследовании применялась методика анализа метафор, объединяемых сферой-мишенью метафорической экспансии (лингводидактические концепты), что позволило выявить систему метафорических репрезентаций в профессиональном дискурсе.

### Результаты и обсуждения

Исследования показывают, что метафоры являются не статичными элементами языка, а динамичными ресурсами, которые участники дискурса активно приспосабливают для своих целей, что способствует нашему пониманию того, как устроен дискурс [22]. Они функционируют в социальном взаимодействии, способствуя или препятствуя взаимопониманию. Метафоры могут служить инструментом для совместного построения смысла и установления психологического контакта между собеседниками, особенно когда они имеют разный культурный или профессиональный опыт. Именно поэтому присутствие метафор в пособиях для преподавателей так важно. Книги Дж. Хармера богаты метафорическим языком, который следует проанализировать, чтобы понять особенности концептуальных метафор в лингводидактическом дискурсе.

Самыми частотными лексемами, которые обладают широкой семантикой и образуют семантическое пространство данного концепта, являются: English language, English, teaching English, ELT (English Language Teaching). Анализ книг Дж. Хармера позволил зафиксировать ряд концептуальных моделей, из которых наиболее частотной является ENGLISH LANGUAGE TEACHING IS A JOURNEY. Данная модель является одной из наиболее продуктивных в дискурсе Хармера. Она проецирует исходную сферу-источник (JOURNEY) на целевую сферу (ENGLISH LANGUAGE TEACHING), профайлируя такие аспекты, как наличие цели, прогресс, препятствия и роль учителя как проводника.

Например, в данных предложениях: «good activities should have some kind of destination or learning outcome, and it is the job of the teacher to make this destination apparent. Students need to have an idea of where they are going, and more importantly, to recognise when they have got there» [13, с. 30] лексема destination эксплицитно указывает на конечную точку маршрута, а глаголы going и got there актуализируют процесс движения

к цели, то есть учебную деятельность, шаги в обучении, а также прибытие в точку назначения, то есть освоение материала, достижение результата. В этой модели можно выделить несколько уровней. Участниками являются учителя, а именно проводники или навигаторы, который обозначают маршрут и помогают не сбиться с пути: «this guided writing sequence shows how students at a fairly early level can be helped» [13, с. 114] (прилагательное *guided* подразумевает наличие проводника (учителя), который помогает ученикам двигаться по правильному пути). Студенты концептуализируются как путешественники, которые должны двигаться вперёд по намеченному пути. Процессом является движение вперед или путешествие, что символизирует постепенное продвижение в обучении. Целью является искомое знание, умение или навык. Препятствия на пути визуализируются географически состоянием остановки прогресса на плато («we often call this the plateau effect, and the teacher has to make strenuous attempts to show students what they still need to learn») [13, с. 18]. Платом Дж. Хармер называет ситуацию, когда учащиеся перестают ощущать продвижение вперед, что является частым препятствием на пути овладения языком. Более того, типы планов урока тоже описываются метафорично: «one type of teaching sequence takes students in a straight line and, as a result, is called straight arrows» [13, с. 54]. При объяснении первого типа урока используется образ линейного движения. Здесь проявляется идея прямолинейного пути, где каждая стадия урока соответствует следующему шагу на маршруте. В отличие от этого, иные типы, такие как «a boomerang procedure» или «patchwork lesson» [14, с. 67] маркируют более сложные траектории движения – с возвратами, зигзагами и непредсказуемыми остановками. Это демонстрирует, что обучение может мыслиться не только как прямое перемещение из точки А в точку В, но и как путешествие с обходными маршрутами. Наконец, в цитате «I wish I'd enjoyed the journey more, rather than worried about it» [13, с. 116] происходит эксплицитная метафоризация обучения как «journey». Здесь акцентируется не только движение к цели, но и ценность самого процесса, что отражает гуманистический подход в педагогике: обучение рассматривается как путь, в котором важен не только результат, но и опыт путешествия.

TEACHING ENGLISH IS CONSTRUCTION это следующая метафора, которая охватывает как деятельность учителя (архитектор, строитель, проектировщик последовательности урока), так и

деятельность учащегося (сборка, конструирование речевых структур). Она задаёт модель, в которой язык мыслится как искусственно создаваемая конструкция, требующая материалов, инструментов, поддерживающих элементов и архитектурного замысла. Формулировка «teachers need to build sequences of activities» [15, с. 64] концептуализирует деятельность педагога как возведение здания, где упражнения выступают «кирпичиками» или «блоками», из которых складывается целостный урок. Следующий пример отражает идею, что понимание языка не дано изначально, а создается поэтапно, через соединение элементов: «the construction of meaning» [13, с. 54], the «speaker has put together a number of elements in order to get that meaning across» [14, с. 57], «helps them to internalise how the language is constructed» [12, с. 85], где сборка конструкции состоит из соединения отдельных деталей (лексических и грамматических элементов). На этапе обучения иностранному языку студент представляется как «строитель» смысла, работающий с материалами. При этом, студенты также строят смыслы из элементов целого звена: «students put language together» [13, с. 60], «building blocks of grammar» [14, с. 85], «students construct dialogues» [14, с. 33]. Явно присутствует идея сборки, где язык предстает как конструктор, части которого необходимо правильно соединить, а грамматические единицы представлены в виде модулей или кирпичей у здания, из которых возводится более сложная конструкция – речь. Речевая деятельность также концептуализируется как акт возведения текстового сооружения. Методика преподавания тоже соотносится с возведением здания: «activities are scaffolded» [12, с. 43], где «scaffolding» – это временная поддержка, позволяющая учащимся постепенно «строить» своё знание, пока они не смогут удерживать конструкцию самостоятельно с помощью «lesson frameworks» [12, с. 79], архитектурного плана или каркаса здания. Так, учитель должен разработать прочную структуру, состоящую из уроков, юнитов и тем, в которую будут «вмонтированы» отдельные задания и упражнения.

С помощью концептуальной модели TEACHING ENGLISH IS ART Дж. Хармер противопоставляет научный или технический взгляд на обучение более креативному и актуализирует идею вдохновения и мастерства: «is teaching language an art, then, or is it a science? As this chapter has shown, there are good grounds for focusing on its almost-scientific attributes. Yet behind everything lurks the possibility of magic – or a lack of

it» [13, с. 33]. В данном примере обучение напрямую противопоставляется науке и соотносится с искусством. Здесь «magic» препрезентирует непредсказуемый, творческий аспект преподавания, выходящий за пределы рациональных методик. Также концептуализируются различные элементы работы преподавателя: «a clear start to the lesson is necessary, just as a good play starts with the rise of a curtain» [13, с. 40] (сравнение начала урока с поднятием театрального занавеса подчеркивает важность драматургического, эффектного введения), «teachers say they are actors because they feel as if they are always on the stage» [14 с. 109] (Хармер эксплицитно называет учителя актером, так как часть его работы - публичное выступление и контроль внимания аудитории), «the personality we 'put on' in our lessons» [13, с. 24] (преподавание сближается с театральным искусством, так как учитель уподобляется актёру, создающему сценический образ, через который осуществляется педагогическое воздействие). Таким образом, данная КМ позволяет осмысливать преподавание английского языка как творческий процесс, требующий эмоциональной вовлеченности, артистичности и способности к импровизации.

Примеры КМ LANGUAGE ACQUISITION IS DIGESTION OF FOOD концептуализируют процесс получения и переработки знаний как физиологический процесс питания. Процесс «переваривания» и «усвоения» материала указывает на естественность и постепенность овладения английским языком. В предложениях «they will more or less subconsciously absorb grammatical information» [14, с. 50] и «they can also be absorbing new language» [15, с. 4] метафора пищеварения препрезентируется лексемой «absorbing», что означает не просто восприятие, а глубокое внедрение материала (грамматических правил, или лексики) внутрь когнитивной системы учащегося, актуализируя представление о языке как веществе, которое организм учащегося усваивает постепенно и естественно. Фраза «grammar rubs off on the students» [15, с. 5] использует образ «прилипания» знаний, аналогичного остаточному эффекту пищи, которая после соприкосновения оставляет след и «оседает» в организме. Более того, учитель должен выбрать и сбалансировать «питательные» компоненты урока: «good teachers at this level need to provide a rich diet of learning experiences» [14, с. 83] и быть самим источником полезного питания, так как речь преподавателя насыщает студентов полезной информацией, показывает, как работают лексика и грамматика в речи «and it is taxing to have to offer a

perpetually varied diet of voices, gestures and expressions» [14, с. 118].

В книгах Дж. Хармера последовательно реализуется метафора ENGLISH LANGUAGE IS AN INSTRUMENT. Она позволяет осмысливать языковую систему как инструмент, которым можно пользоваться. В утверждении «English can be used as an enabling tool» [14, с. 140] прямо используется инструментальная метафора: язык представлен как «инструмент», помогающий в коммуникации с иноязычной культурой. Более того, это «приспособление» требует «настройки», подобно музыкальному инструменту или механизму. Здесь важен образ регулировки, подстройки к ситуации: «this subconscious ability to rough-tune the language is a skill» [12, с. 37].

LEARNING ENGLISH IS EMPOWERMENT проецирует концепцию обретения власти, контроля и возможностей на процесс овладения английским языком, а именно достижением высокого уровня или взятие ответственности за свое обучение. Так, выражение «one way of helping students to sustain their motivation is to give them, as far as is feasible, some agency (a term borrowed from the social sciences) which means that students should take some responsibility for themselves, and that they should (like the agent of a passive sentence) be the 'doers' in class. This means that they will have some decision-making power» [14, с. 21] актуализирует постепенное обладание силой (empowerment) напрямую, когда учащиеся наделяются агентностью, правом и обязанностью действовать, а не пассивно принимать информацию. Ученик становится активным агентом, обладает силой и властью над своим учебным процессом. На то же указывает метафора «good teachers encourage students to discover grammar for themselves» [15, с. 39], которая отражает силу через автономию: обучение концептуализируется как предоставление силы «открывать» язык и «обнаруживать» для себя новую информацию вместо пассивного усвоения материала. Соответственно, чем больше студенты самостоятельно обучаются языку, тем они становятся автономней, тем больше возможностей открывается: «the more students have opportunities to activate ... the more automatic their use becomes, and they gradually become autonomous language users» [13, с. 123]. Автономия в этой модели – форма силы, позволяющая обходиться без постоянной поддержки. Феномен наделения силой через обучение прослеживается часто в книгах Дж. Хармера: «to give students ownership of class materials» [14, с. 103], «the students are empowered to take a more active role in the course design» [14, с.

103], «the more we empower them and give them agency...» [14, с. 104], «we need to persuade students that dictionaries can give them extraordinary power» [14, с. 241], «recommends teachers letting go» [14, с. 106]. Джереми Хармер последовательно строит модель, в которой язык – это сила, а процесс обучения – это наделение этой силой. Учитель же дает инструменты (например, словари), которые могут являться источником силы для учащихся, а также создает условия, чтобы ученик сам обрел власть над языком и уверенность в его использовании. Эта метафора напрямую связана с современными педагогическими парадигмами (student-centered learning), где конечная цель – создание самостоятельного, сильного и компетентного пользователя языка.

### Выводы

Проведенный анализ позволил систематизировать ключевые метафорические модели, вербализованные в лингводидактическом дискурсе на материале пособий Джереми Хармера для преподавателей английского языка. Процесс преподавания и изучения языка порождает множество концепций, для осмысления и передачи которых метафора является основным инструментом. В результате исследования было выявлено, что метафора служит не только средством создания образности и экспресс-

сивности, но и выполняет важную когнитивную функцию, позволяя структурировать, осмысливать и вербализовать профессиональное опыт педагога, передать отношение автора пособий к описываемым явлениям и сформировать ценностные ориентиры, а также целостную педагогическую философию коммуникативного подхода, что в полной мере проявляется в концептуальных моделях, выявленных в работе.

Выделенные концептуальные метафоры («JOURNEY», «CONSTRUCTION», «ART» и др.) в своей совокупности образуют комплексную антропоморфную и ориентированную на действие модель, которая проецирует опыт физического взаимодействия человека с миром на абстрактную сферу педагогики и лингвистики. Эта модель позволяет осмысливать процесс преподавания и изучения языка в терминах конкретной, часто физической, деятельности, в чем и заключается ее когнитивный потенциал.

Перспективой исследования представляется более глубокий анализ метафор, принадлежащих другим, менее очевидным сферам-источникам, например, «WAR» или «GAME» примеры которых фрагментарно присутствуют в дискурсе, а также сравнительный анализ метафорических моделей в работах других ведущих методистов.

### Список источников

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердискурсе. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. 215 с.
2. Герасимова С.А. Коммуникативный потенциал методической записи как жанра учебно-дидактического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2011. 24 с.
3. Еремина Ю.Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 19 – 22.
4. Кабаченко Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 190 с.
5. Копылова В.В. Типология дидактем как единиц иноязычного лингводидактического дискурса // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языковозн. 2014. № 1 (20). С. 84 – 92.
6. Мишланова С.Л., Уткина Т.И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты). Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2008. 428 с.
7. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 68 – 81.
8. Самкова М.А. Прагматика метафоры и метонимии в медиа-тексте // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4 (2). С. 99 – 111.
9. Чудинов А.П. Прагматический потенциал метафоры в педагогической коммуникации // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 167 – 175.
10. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. Вып. 4. С. 54 – 57.
11. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2005. 238 p.
12. Harmer J. How to Teach Writing. Harlow: Pearson Longman, 2004. 160 p.
13. Harmer J. How to Teach English. 2nd ed. Harlow: Pearson Education, 2007. 288 p.
14. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Harlow: Longman, 2015. 448 p.

15. Harmer J. *Teaching and Learning Grammar*. Harlow: Longman, 1992. 192 p.
16. Knudsen S. *Scientific metaphors going public* // *Journal of Pragmatics*. 2003. Vol. 35. № 8. P. 1247 – 1263.
17. Lakoff G. *Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf* // *Peace Research*. 1991. No. 23. P. 25 – 32.
18. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
19. Semino E. *Metaphor in Discourse*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2008. 227 p.
20. Semino E., Deignan A., Littlemore J. *Metaphor, genre and recontextualization* // *Metaphor and Symbol*. 2013. Vol. 28. No. 1. P. 41 – 59.
21. Steen G. *From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor* // *Metaphorik. de*. 2011. No. 21. P. 83 – 110.
22. Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A.A., Krennmayr T. *Metaphor in usage* // *Cognitive Linguistics*. 2010. Vol. 21. No. 4. P. 665 – 696.

### References

1. Budaev E.V., Chudinov A.P. *Metaphor in political interdiscourse*. Yekaterinburg: Ural. state ped. univ, 2006. 215 p.
2. Gerasimova S.A. *Communicative potential of methodological notation as a genre of educational and didactic discourse: author's abstract. dis. ... candidate of philological sciences*. Moscow, 2011. 24 p.
3. Eremina Yu.Yu. *Functional aspect of metaphor in pedagogical discourse. Theory of language and intercultural communication*. 2011. No. 1. P. 19 – 22.
4. Kabachenko E.G. *Metaphorical modeling of basic concepts of pedagogical discourse: dis. ... candidate of philological sciences*. Yekaterinburg, 2007. 190 p.
5. Kopylova V.V. *Typology of didactems as units of foreign-language linguodidactic discourse*. Vestn. Volgograd state University. Series. 2, Linguistic. 2014. No. 1 (20). P. 84 – 92.
6. Mishlanova S.L., Utkina T.I. *Metaphor in popular scientific medical discourse (semiotic, cognitive-communicative, pragmatic aspects)*. Perm: Publishing house of Perm. state University, 2008. 428 p.
7. Ortega y Gasset H. *Two great metaphors. Theory of metaphor*. Moscow: Progress, 1990. P. 68 – 81.
8. Samkova M.A. *Pragmatics of Metaphor and Metonymy in Media Text. Ecology of Language and Communicative Practice*. 2019. No. 4 (2). P. 99 – 111.
9. Chudinov A.P. *Pragmatic Potential of Metaphor in Pedagogical Communication*. Pedagogical Education in Russia. 2011. No. 5. P. 167 – 175.
10. Chudinov A.P., Budaev E.V. *Cognitive Theory of Metaphor at the Current Stage of Development. Issues of Cognitive Linguistics*. 2007. Issue 4. P. 54 – 57.
11. Charteris-Black J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2005. 238 p.
12. Harmer J. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Longman, 2004. 160 p.
13. Harmer J. *How to Teach English*. 2nd ed. Harlow: Pearson Education, 2007. 288 p.
14. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow: Longman, 2015. 448 p.
15. Harmer J. *Teaching and Learning Grammar*. Harlow: Longman, 1992. 192 p.
16. Knudsen S. *Scientific metaphors going public*. *Journal of Pragmatics*. 2003. Vol. 35. No. 8. P. 1247 – 1263.
17. Lakoff G. *Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf*. *Peace Research*. 1991. No. 23. P. 25 – 32.
18. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
19. Semino E. *Metaphor in Discourse*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2008. 227 p.
20. Semino E., Deignan A., Littlemore J. *Metaphor, genre and recontextualization*. *Metaphor and Symbol*. 2013. Vol. 28. No. 1. P. 41 – 59.
21. Steen G. *From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor*. *Metaphorik. de*. 2011. No. 21. P. 83 – 110.
22. Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A.A., Krennmayr T. *Metaphor in usage*. *Cognitive Linguistics*. 2010. Vol. 21. No. 4. P. 665 – 696.

### Информация об авторе

**Леонов Т.В.**, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, lunatic@yandex.ru

© Леонов Т.В., 2025