

Научная статья
УДК 378+811.111
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-923-938

Когнитивная лингвистика в иноязычном обучении: проблемы и перспективы (на примере английского языка в языковом вузе)

Сергей Владимирович МОТОВ

Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)
61801, США, Иллинойс, Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит
sv-motov@wiu.edu

Аннотация. Рассмотрены особенности, проблемы и перспективы использования когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку в целом и английскому языку в частности в языковом вузе. Приведены главные особенности и постулаты когнитивной лингвистики, значимые в контексте иноязычного обучения. Рассмотрены основные перспективные направления применения лингвокогнитивной науки для обучения таким аспектам английского языка, как его лексика и грамматика. Детально описаны особенности обучения некоторым языковым феноменам английского языка, в частности, английским предлогам, а также релевантным когнитивным механизмам, таким как концептуальная метафора и концептуальная метонимия. Приведены функции этих механизмов и возможные примеры их продуктивного использования в обучении иностранному языку. На основе анализа широкого спектра научных работ по проблеме исследования предложена классификация различных форматов использования когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку. Детально описан каждый из предложенных форматов, приведены соответствующие сильные и слабые стороны. Обоснована возможность разработки концепции лингвокогнитивного подхода к обучению английскому языку в языковом вузе. Приведены основные особенности такого подхода, его сильные стороны, а также перспективные направления, по которым может вестись разработка концепции лингвокогнитивного подхода к обучению английскому языку в языковом вузе.

Ключевые слова: английский язык, методика, когнитивная лингвистика, лингвокогнитивный подход, иноязычное обучение, обучение грамматике, обучение лексике

Для цитирования: Мотов С.В. Когнитивная лингвистика в иноязычном обучении: проблемы и перспективы (на примере английского языка в языковом вузе) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 923-938. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-923-938>

Cognitive linguistics in foreign language teaching: problems and prospects (by the example of teaching English at a language university)

Sergei V. MOTOV

University of Illinois Urbana-Champaign
707 S Matthews St., Urbana, Illinois, 61801, United States of America
sv-motov@uiu.edu



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Мотов С.В., 2022

Abstract. The features, problems and prospects of using cognitive linguistics in teaching a foreign language in general and English in particular in a language university are considered. The main features and postulates of cognitive linguistics that are significant in the context of foreign language learning are given. The main promising areas of application of linguocognitive science for teaching such aspects of the English language as its vocabulary and grammar are considered. The features of teaching some linguistic phenomena of the English language, in particular, English prepositions, as well as relevant cognitive mechanisms, such as conceptual metaphor and conceptual metonymy, are described in detail. The functions of these mechanisms and possible examples of their productive use in teaching a foreign language are given. Based on the analysis of a wide range of scientific papers on the research problem, a classification of various formats of the use of cognitive linguistics in teaching a foreign language is proposed. Each of the proposed formats is described in detail, the corresponding strengths and weaknesses are given. The possibility of developing the concept of a linguocognitive approach to teaching English in a language university is explained. The main features of this approach, its strengths, as well as promising directions for the development of the concept of a linguocognitive approach to teaching English in a language university are given.

Keywords: English language, methodic, cognitive linguistics, linguo-cognitive approach, foreign language teaching, grammar teaching, vocabulary teaching

For citation: Motov S.V. Kognitivnaya lingvistika v inoyazychnom obuchenii: problemy i perspektivy (na primere angliyskogo yazyka v yazykovom vuze) [Cognitive linguistics in foreign language teaching: problems and prospects (by the example of teaching English at a language university)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 923-938. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-923-938> (In Russian).

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня можно говорить о когнитивной лингвистике как о вполне сформировавшейся отрасли языкознания, обладающей солидной теоретической базой и широким спектром направлений исследования [1, р. 56]. При этом одной из ее ключевых особенностей оказывается интердисциплинарность, ориен-

тированность на широкое использование разработок, полученных в рамках смежных наук, так или иначе занимающихся вопросами когнитивной деятельности. Как справедливо отмечает Т.Г. Скребцова, если наибольшее количество исследований, заложивших фундамент этого направления в языкознании, относится к 80-м гг. прошлого века, то одним из новых путей его развития

сегодня становится «переход от построения теорий к практическим исследованиям... время фундаментальных построений сменилось временем их верификации и корректировки на широком эмпирическом материале» [2, с. 470]. Действительно, в последнее время повысился интерес к использованию когнитивной лингвистики в контексте обучения иностранным языкам и применению в педагогической практике лингвокогнитивных работ.

СУЩНОСТЬ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Среди заслуживающих отдельного внимания постулатов когнитивной лингвистики применительно к обучению иностранным языкам в целом и английскому языку в частности Дж. Литтлмор выделяет следующие:

- не существует автономной и четко специализированной системы усвоения и обработки языка;
- будучи ориентированным в первую очередь на практическое свое использование, язык оказывается продуктом физического взаимодействия с миром;
- некоторый набор когнитивных процессов обуславливает оперирование всеми аспектами языка. При этом процессы эти связаны и с другими, экстралингвистическими типами знаний;
- слова являются лишь ограниченными и несовершенными средствами выражения смыслов;
- и лексические, и грамматические аспекты языка в сути своей содержательны, при этом грамматические значения более абстрактны, нежели лексические [3, р. 1].

Здесь необходимо дать некоторые пояснения касаясь ряда вышеприведенных пунктов. Так, говоря о некоей системе усвоения и обработки языка, не следует полагать ее обособленной от всего спектра когнитивных процессов, с одной стороны, и от непосредственной практической деятельности по ис-

пользованию языка – с другой. Среди подобных когнитивных процессов возможно выделить такие как сравнение, категоризация, выделение шаблонов и концептуальное смешение. С точки зрения Дж. Литтлмор, эти процессы не только затрагивают все стороны языка, но и выходят за его рамки и реализуются в различных аспектах когниции. Важным, по мнению исследователя, здесь становится понятие воплощенной когниции, опирающееся на постулаты когнитивной науки о взаимосвязи мышления, функционирования человеческого тела и окружающей среды. Согласно этой теории, рассудочная деятельность человека не существует автономно от биологических особенностей его тела, оперирующего в мире вокруг нас. Напротив, особенности интеракции тела с окружающей средой в известной мере обуславливают наше восприятие реальности и ее концептуализацию [3, р. 10; 4]. Более того, с точки зрения ряда исследователей, здесь возможно говорить о биологичности когниции [5], обусловленной не только реальностью вокруг нас, но специфичностью характера взаимодействия с другими людьми, а также о расширении когниции человека в окружающую среду при взаимодействии с последней с помощью тела [6].

Обращаясь к практической ценности когнитивной лингвистики для обучения иностранному языку, следует отметить широкий спектр исследований, давших положительные результаты в обучении различным аспектам языка. Так, говоря об английской грамматике, подобными аспектами, в первую очередь, стали особенности употребления английских предлогов. Ряд работ, опирающихся на постулаты когнитивной лингвистики, свидетельствующие о связи непосредственного физического опыта человека с опытом абстрактным (теория воплощенной когниции), позволил объяснить особенности употребления английских предлогов, таких как *on*, *in*, *at* и некоторых других не только применительно к ситуациям, связанным с физическим присутствием или взаимодействием (например, *the car is on the road*, *the fish is on the dish*, *Nick was at the piano*), но и к

ситуациям, имеющим отношение к абстрактным, фигуральным ситуациям (например, *they were on their own, he is in deep trouble, the teacher was at her to complete the assignment*) [7, p. 52; 8]. Сюда же относится использование рассмотренных английских предлогов для указания на временные промежутки в английском языке, в случае с которыми рациональное осмысление порядка использования предлогов представляет известные сложности для учащихся, к примеру: *in September, on Monday, at 9 o'clock*. Отдельные трудности здесь возникают у русскоговорящих студентов, привыкших к тому, что в подобных случаях в русском языке употребляется предлог *в*: *в сентябре, в понедельник, в 9 часов*. Вместе с тем привлечение когнитивной лингвистики, в частности, теории концептуальной метафоры, разработанной в трудах Дж. Лакоффа и М. Джонсона [9–11], позволяет говорить о перспективности использования метафорической концептуализации времени в терминах пространства для объяснения особенностей употребления английских предлогов для указания на временные отношения. Здесь прослеживается не только закономерность, согласно которой для промежутков времени, примерно равных суткам, актуален предлог *on*, в то время как для более длительных – *in*, а для более коротких – *at*, но и ряд шаблонов метафорического пространственного восприятия времени. В случае с длительными промежутками времени ситуация концептуализируется в соответствии с трехмерной схемой «контейнер» (*in September*, ср. *the object is in the container*), для временных промежутков, примерно равных суткам, актуальна двухмерная схема «поверхность» (*on Monday*, ср. *object is on the surface*), а для более коротких промежутков – одномерная схема «точка» (*at 9 o'clock*, ср. *At the tip of the sword*) [12, p. 65–67; 13, p. 69–77].

Здесь следует оговориться, что от подобных объяснений, как и от использования когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку в целом, не следует ожидать универсальной предиктивной силы.

Скорее, правомернее говорить об экспликативном потенциале, раскрывающем мотивацию применения тех или иных английских предлогов. При этом в иной лингвокультуре используемые схемы и шаблоны употребления предлогов с высокой долей вероятности будут отличаться, что обусловлено возникающими особенностями мировосприятия, закрепляющимися в языке, хотя восприятие времени в терминах пространства в той или иной мере и характерно для множества лингвокультур.

Говоря же о практическом применении в обучении английскому языку выявленных шаблонов употребления предлогов и их рациональном объяснении в терминах когнитивной лингвистики, следует отметить, что здесь возможно широкое использование разнообразных научно обоснованных способов визуализации для обучения особенностям употребления рассматриваемых языковых единиц. Поскольку сам мозг человека зачастую пытается воспринимать абстрактные сущности в терминах более конкретных, доступных органам чувств и закрепленных в непосредственном опыте взаимодействия с окружающей реальностью, подобная визуализация может носить как более привычный для контекста иноязычного занятия характер (разнообразные схемы, диаграммы, рисунки, выполненные на доске или демонстрируемые на экране) [1, p. 78], так и более инновационный (использование технологий виртуальной или дополненной реальности, языка тела, жестов, танца) [14; 15]. В последнем случае важно помнить, что здесь речь идет не о банальном развлечении, но о целенаправленном и научно обоснованном использовании и комбинировании новых типов опыта для решения образовательных задач. Исследования в области когнитивной психологии доказали, что в соответствующих образовательных контекстах комбинация моторной и интеллектуальной деятельности, в особенности в рамках нового для мозга опыта, способствует лучшему усвоению, запоминанию и последующей активации изучаемого материала [16]. Сказанное вполне согласуется с теорией

воплощенной когниции, не подразумевающей рассмотрение мозга человека лишь как «вычислительной машины», действующей отдельно от тела, но, напротив, функционирующего в тесной взаимосвязи с последним.

Другими значимыми аспектами английской грамматики, объяснение особенностей употребления которых вызывает определенные трудности при опоре на традиционные подходы к языку и вместе с тем приобретает новые возможности при обращении к когнитивной лингвистике, становятся английские модальные глаголы, причастия, категории залога, времени, вида, наклонения и особенности согласования времен [1; 17–20]. Объединяющей особенностью здесь оказывается внимание к аспектам языка, которые могут представляться в не вполне логичными или не имеющими рационального объяснения в рамках опоры на традиционные подходы к языку, что выливается в хорошо известную ситуацию с набором правил, которые необходимо «просто запомнить» и следующий за ним солидный список исключений из этих правил. Напротив, в рамках опоры на когнитивную лингвистику в указанных выше исследованиях сделаны успешные попытки объяснения особенностей функционирования тех или иных языковых феноменов. Это обусловлено самой особенностью когнитивной лингвистики, для которой, по справедливому замечанию Т.Г. Скребцовой, характерна «установка на экспланаторность», когда задается не только вопрос «как?», но и вопрос «почему?» [2, с. 468]. Таким образом, сама сущность используемой лингвистической теории здесь обуславливает особенности процесса учения иностранному языку. Студенты рационально осмысливают тот или иной грамматический феномен, понимают его детерминированность соответствующими концептуальными механизмами и ментальными структурами, что в перспективе становится прочным фундаментом для формирования базовых навыков научного исследования и самообразования.

В свою очередь, говоря об обучении иностранной лексике, следует, прежде всего, отметить значимость таких понятий когни-

тивной лингвистики, как концептуализация и категоризация. Если концептуализация является, по сути, процессом формирования концептов или оперативных содержательных единиц ментального лексикона¹, то категоризация оказывается процессом структурирования знания в рамках определенной категории. При этом, используя результаты экспериментальных исследований в области когнитивной психологии, когнитивная лингвистика признала прототипический принцип организации категорий как подтвержденную научно наиболее перспективную модель описания этого процесса [21]. Опираясь на теоретические обоснования прототипической организации категорий, с одной стороны, и постулаты когнитивной лингвистики – с другой, ряд исследователей предложил некоторые возможные пути обучения иноязычной лексике в целом и многозначным словам в частности. Так, Ф. Боерс отмечает, что один из таких путей подразумевает рассмотрение изучаемой лексики таким образом, чтобы подать ее в наиболее запоминающейся для учащихся форме. Здесь актуальными становятся различные способы ее воплощения в рисунках и схематических изображениях, а также другие варианты визуализации, в том числе и при «идентификации прототипического значения слова и последующей поэтапной экспликации связанных с ним значений с целью реконструирования соответствующей семантической сети, включающей большинство вариантов использования этого слова» (перевод наш. – С. М.) [22, р. 212–213].

Другим же распространенным путем обучения иноязычной лексике, в частности, идиоматическим выражениям, оказывается выявление и демонстрация связи таких языковых единиц с соответствующими концептуальными метафорами [22, р. 213]. Здесь необходимо остановиться подробнее на данном термине, предложенном Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. Исследователи обратили

¹ Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. С. 90.

внимание на тот факт, что метафора является не только феноменом, присущим таким знаковым системам как язык, музыка, скульптура, живопись и пр., но и самому нашему мышлению [9; 11]. Более того, сам факт того, что наша когнитивная деятельность в известной мере детерминирована особенностями функционирования человеческого тела, его восприятием окружающей действительности и оперирования в ней, оказывается немаловажным в процессе концептуализации тех или иных аспектов реальности и последующей их вербализации в языке, обусловленном соответствующей культурой. Таким образом, основным механизмом формирования концептуальной метафоры здесь оказывается концептуализация одной когнитивной области в терминах другой. При этом наиболее частым шаблоном в данном случае становится концептуализация более абстрактного в терминах более конкретного, доступного нашим органам чувств.

Одним из наиболее частых феноменов, подвергающихся такой интерпретации, становится время. Эта абстрактная сущность, недоступная для непосредственного восприятия нашими органами чувств, вместе с тем является фундаментальной в самовосприятии человека в современном мире и обществе. Помимо уже затронутой выше интерпретации времени в терминах пространства одной из распространенных концептуальных метафор, позволяющей трактовать феномен времени, оказывается метафора «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» [11, с. 28]. Действительно, если время, как абстрактный феномен, недоступно непосредственному восприятию, то деньги, в особенности, когда речь идет о банкнотах или монетах, оказываются вполне доступными нашим органам чувств. Таким образом, важными параметрами здесь оказываются: а) осязаемость, возможность физического взаимодействия; б) частотность такого взаимодействия; в) ценность. В последнем случае, как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, рассматриваемая концептуальная метафора оказывается близкой метафорам «ВРЕМЯ – ЭТО ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС» и

«ВРЕМЯ – ЭТО ЦЕННЫЙ РЕСУРС» и находится в субкатегориальных отношениях с ними [11, с. 30].

В случае концептуальной метафоры «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» следует отметить, что несмотря на то, что в английском и ряде других языков существуют практически идеентично звучащие идиоматические выражения (*time is money*, ср. *время – деньги*), особенностью концептуальной метафоры «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» является возможность ее реализации с помощью широкого спектра языковых средств. При этом важно не забывать, что поскольку когнитивная деятельность человека детерминирована не только особенностями его нейробиологии, системой языка, но и соответствующей культурой, шаблоны концептуальных метафор не всегда совпадают в различных общностях людей, оперирующих в различных концептосферах и лингвокультурах [23, р. 66]. Так, если в английской лингвокультуре концептуальная метафора «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» находит свое выражение в таких примерах, как: *to waste time, to lose time, to save time, to invest time, to have time to spare, to budget time, borrowed time, use time profit ably* и многих других [11, с. 28-29], в некоторых прочих лингвокультурах и соответствующих концептосферах, к примеру, не обладающих денежной системой или не придающей ей такого значения, подобная концептуальная метафора, равно как и языковые средства выражения, ей обусловленные, могут и не существовать. Все сказанное лишний раз подчеркивает важность рассмотрения языковых явлений в аутентичном контексте и его обусловленности концептуальными структурами и соответствующей культурой.

Со сказанным вполне согласна С. Нимайер [24]. Говоря о потенциале использования наработок когнитивной лингвистики в области исследования концептуальной метафоры и, в частности, ее культуральному аспекту при обучении иностранному языку, исследователь отмечает, с одной стороны, перспективность ее использования, а с другой – недостаточную проработанность во-

проса и, как следствие, редкость обращения к этому феномену и его анализа в образовательных целях. При этом, как отмечает автор, в силу частотности употребления в условиях реальной коммуникации, концептуальные метафоры не следует игнорировать, но, напротив, важно уделять им внимание на занятиях по иностранному языку. Подобное их использование в рамках иноязычного занятия, построенного на лингвокогнитивном фундаменте, по мнению ученого, служит достижению сразу двух целей:

- повышения осведомленности учащихся о принципах структурирования соответствующих элементов языка и мышления;
- повышения осведомленности учащихся о межкультуральных различиях [24, p. 104-105].

С. Нимайер предлагает примеры ряда заданий, направленных на идентификацию концептуальных метафор и их манипулятивного потенциала в таких дискурсах, как реклама и политическая пропаганда. Кроме того, возможны задания, направленные на контрастирование языковых примеров из двух языков с идентификацией смыслов, обусловленных культурными особенностями, и последующим определением учащимися соответствующей концептуальной метафоры [24, p. 105].

Близкой к концептуальной метафоре и одновременно полярной ей оказывается концептуальная метонимия, традиционно понимаемая как замещение одной сущности другой на основании смежности. Одним из наиболее ярких примеров здесь становится отношение «часть–целое». Метонимия в широком смысле – это важный феномен, который имеет отношение и к языку, и к когнитивной деятельности человека, при этом языковая метонимия оказывается манифестацией метонимических отношений на ментальном уровне. Таким образом, ограниченное количество концептуальных метонимий высокой степени абстракции детерминирует широкий спектр метонимических выражений в языке [3, p. 109]. Опираясь на фундаментальный труд Дж. Лакоффа и М. Джонсона, возможно

выделить наиболее значимые концептуальные метонимии, связанные с английской лингвокультурой, помимо прочих, включающие в себя следующие:

- ПРОИЗВОДИТЕЛЬ ВМЕСТО ПРОДУКТА (*get the Shakespeare from the shelf for the book written by Shakespeare*);
- ЧАСТЬ ВМЕСТО ЦЕЛОГО (*nice set of wheels for the car*);
- ДЕЙСТВИЕ ВМЕСТО СЛОЖНОГО СОБЫТИЯ (*put the kettle on for the process of making tea*);
- ЧЛЕН КАТЕГОРИИ ВМЕСТО КАТЕГОРИИ (*aspirin for any headache pill*);
- ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ СВОЙСТВО ВМЕСТО КАТЕГОРИИ (*we need some muscle here for strong persons*);
- КОНТЕЙНЕР ВМЕСТО СОДЕРЖИМОГО (*I'll have a glass for some juice*) [3, p. 109-110; 11, p. 63-66].

При этом, по мнению Дж. Литтлмор, подобные метонимии имеют несколько важных функций, среди которых возможно выделить следующие:

- 1) референциальная (позволяющая оптимизировать высказывания, избегая излишне многословных описаний);
- 2) эвфемистическая (позволяющая уйти от чересчур ярких неприятных ассоциаций или категоричных формулировок);
- 3) оценочная;
- 4) функция дистанцирования (использование метонимий, понятных только определенной группе и непонятной прочим);
- 5) функция прагматической инференции (связанная с использованием не прямых речевых актов для достижения коммуникативной цели);
- 6) юмористическая [3, p. 111-116].

Вместе с тем, несмотря на то, что концептуальная метонимия является важным феноменом мыслительной деятельности человека, позволяющим интерпретировать реальность, эффективно оперировать смыслами и, в конечном счете, вербализовать их в языке, следует отметить, что, будучи в известной мере детерминированными особенностями соответствующих лингвокультур и

концептосфер, шаблоны концептуальных метонимий здесь могут разниться. К примеру, сравнение языковых манифестаций ряда концептуальных метонимий, используемых носителями английского языка с примерами, существующими в китайском языке, показал, что в китайском отсутствуют механизмы, позволяющие вербализовать ряд концептуальных метонимий, актуальных для английской лингвокультуры, таких как ПРОИЗВОДИТЕЛЬ ВМЕСТО ПРОДУКТА (*I've got a Ford*), АГЕНТ ВМЕСТО ДЕЙСТВИЯ (*authoring a book*), КАТЕГОРИЯ ВМЕСТО ЕЕ ЧЛЕНА (*the pill for the contraceptive pill*), ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ СВОЙСТВО ВМЕСТО КАТЕГОРИИ (*we need some muscle*) [3, p. 119]. Здесь очевидна зависимость шаблонов концептуальной метонимии не только от особенностей мышления человека, но и от особенностей концептуализации реальности в определенной лингвокультуре.

Таким образом, феномены концептуальной метафоры и метонимии, будучи детерминированными соответствующими когнитивными процессами, пронизывают всю ткань языка, что, в свою очередь, определяет желательность внимания к этим фундаментальным механизмам на занятиях по иностранному языку. При этом именно когнитивная лингвистика оказывается наиболее подходящей лингвистической теорией для описания и объяснения данных феноменов, а следовательно, и для образовательного процесса, в той или иной мере их затрагивающего. Вместе с тем, как представляется, при использовании когнитивной лингвистики в контексте иноязычного занятия в языковом вузе необходимо понимание значимости:

- рационального осмысления феноменов языка и особенностей их функционирования в условиях реальной коммуникации;
- отхода от заучивания набора готовых правил и исключений из них в пользу самостоятельного поиска студентами ответов на вопросы о функционировании тех или иных аспектов языка. При этом особенно важна роль преподавателя: вместо того чтобы давать готовые правила и примеры, он может

подготавливать и структурировать занятия таким образом, чтобы создавались благоприятные условия для самостоятельной аналитической работы студентов [25, с. 41-42]. Для этого необходимо должным образом вооружить студентов необходимым набором релевантных терминов и помочь им осознать их суть на практике;

- внимания к концептуальным структурам и механизмам, манифестирующимся на разных уровнях языка и зачастую выступающими объединяющими феноменами для разноуровневых языковых единиц;

– рассмотрения языка не как набора различных обособленных уровней, но как целостной системы, использующейся в первую очередь для передачи соответствующих смыслов и, таким образом, обусловленной когнитивной деятельностью человека. Подобный взгляд на проблему позволяет продуктивно рассматривать такие сложные и многоуровневые категории, как, к примеру, категория отрицания, находящая свое выражение на различных языковых уровнях и объединенная общими концептуальными основаниями, а не формальными признаками [26, p. 38-39];

- рассмотрения языка в его тесной взаимосвязи с экстралингвистическими способами коммуникации, с одной стороны, и обуславливающей их культурой – с другой.

Вместе с тем, как отмечалось выше, привлечение когнитивной лингвистики часто подразумевает рациональное осмысление природы того или иного аспекта языка и самостоятельную базовую аналитическую деятельность. Таким образом, здесь очевидна студентоцентричность подобной организации учебной работы, закладывающей основания для последующей научно-исследовательской деятельности, позволяющей вырабатывать необходимые навыки самостоятельного исследователя, а также способствовать повышению потенциала самообразования у учащихся.

В свою очередь, говоря о тенденциях в обучении иностранному языку, следует отметить постепенный отход от жесткого сле-

дования принципам коммуникативного обучения, особенно таких его спорных сторон как приуменьшение значимости формальной стороны языка и концентрации исключительно на формировании коммуникативной компетенции [27, р. 10]. Активное использование коммуникативного обучения выявило некоторые его недостатки, такие как недостаточное внимание или даже игнорирование грамматики изучаемого языка на занятии и, к примеру, вынос сильно сокращенного грамматического материала в приложения к учебникам [28]. Осознание необходимости внимания не только к одной лишь коммуникативной компетенции, но и к формированию у учащихся понимания языка как системы [29, с. 10-11], привело к поискам более сбалансированных подходов к обучению иностранному языку, которые бы включали в себя также внимание к формальной стороне языка, его грамматике, а также корректирующей обратной связи [30, р. 11].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотренный широкий спектр исследований, так или иначе связанный с привлечением когнитивной лингвистики для обучения иностранному языку, позволил выявить следующие потенциальные форматы такого использования лингвокогнитивной науки.

1. Объяснение отдельных сложных явлений в языке, с трудом поддающихся экспликации в рамках опоры на традиционные подходы к рассмотрению языка. Данный формат можно назвать наименее трудозатратным, а его внедрение в структуру иноязычного занятия – наименее болезненным. Здесь речь идет лишь о спорадическом использовании экспликативного потенциала и наработок когнитивной лингвистики для рационального осмысления механизмов функционирования тех или иных языковых феноменов, таких как особенности употребления английских предлогов, модальных глаголов, системы залога и др. При этом особенности этого формата определяют и его ограничения. По справедливому замечанию А. Тайлер, ключом к эффективному использованию

когнитивной лингвистики на иноязычном занятии является точность, уместность и адекватность подачи и использования соответствующего теоретического материала в доступной для учащихся форме [1, р. 58]. В данном же случае преподавателю приходится упрощать объяснение, избегая использования терминов, характерных для когнитивной лингвистики и смежных когнитивных наук, таких как, к примеру, *концептуализация*, *профилирование*, *фрейм*, и заменять их отдаленно-приближенными понятиями, такими как, к примеру, *понимание*, *выделение*, *ситуация*. Кроме того, в данном случае осложнено более глубокое или обстоятельное объяснение, даже если речь идет об уточняющих вопросах со стороны учащихся, поскольку подобное объяснение уже потребует привлечения системы терминов когнитивной лингвистики, тесно между собой связанных. Ознакомление же студентов с указанной терминологией в данном образовательном контексте оказывается не вполне целесообразным и даже контрпродуктивным, поскольку в любом случае подразумевает изрядные временные затраты, которые могут негативно сказаться на балансе структуры занятий.

Таким образом, среди достоинств данного формата привлечения когнитивной лингвистики в иноязычном обучении возможно выделить легкость использования и необходимость минимальных изменений в рамках разработанного курса или отдельного занятия. Негативными же сторонами здесь становятся поверхностность и приблизительность объяснений, которые могут, в конечном счете, сводиться к необходимости простого запоминания тех или иных наборов шаблонов (к примеру, связей предлог *in* – трехмерный «контейнер», предлог *on* – двухмерная «поверхность», предлог *at* – одномерная «точка» [12, р. 65-67; 13, р. 69-77]) без обстоятельного рационального осмысления учащимися причин и особенностей таких связей.

2. Работа с отдельными аспектами языка, которая может затрагивать лексику [22] или грамматику [14] изучаемого языка. Отдельного внимания здесь достойны опирающиеся на разработки Ж.-Р. Лапэра [15]

экспериментальные исследования М. Джованелли. Полагая необходимым отход от традиционного обучения грамматике в рамках коммуникативного занятия и, вместе с тем, осознавая важность этого аспекта языка, ученый предлагает привлекать язык тела, жесты и мимику для подобного обучения. Вместе с тем исследователь отмечает, что несмотря на опору на ряд фундаментальных положений когнитивной лингвистики, его разработки не являются новым подходом и не предлагают готового решения для всестороннего обучения грамматике. Напротив, они направлены на расширение осведомленности преподавателей английского языка о ряде аспектов когнитивной лингвистики, которые могут быть использованы на иноязычных занятиях [14, р. 1]. Таким образом, подобное привлечение когнитивной лингвистики позволяет находить новые пути обучения тем или иным аспектам грамматики изучаемого языка, в первую очередь через повышение осознанности. Вместе с тем здесь трудно говорить о полноценности использования когнитивной лингвистики для обучения лишь одному из аспектов языка, поскольку это противоречит одному из постулатов когнитивной лингвистики, согласно которому лексика и грамматика языка не являются автономными, но связанными системами, обусловленными соответствующими концептуальными структурами и когнитивными механизмами. Следует также отметить, что ни одно из рассмотренных выше исследований не представило целостной (а тем более универсальной) концепции обучения английской лексике или грамматике с привлечением когнитивной лингвистики. Таким образом, данный формат использования когнитивных исследований представляется не вполне перспективным за счет своей фрагментарности, трудности в разработке и некоторому противоречию холистическому взгляду на язык, отстаиваемому лингвокогнитивной наукой.

3. Обучение иностранному языку на лингвокогнитивной основе. Данный формат подразумевает использование когнитивной лингвистики как базовой лингвистиче-

ской теории, на которую опирается обучение языку. Достоинством этого формата оказывается снятие противоречий между коммуникативным характером обучения, с одной стороны, и не вполне соответствующей ему традиционной лингвистической теорией, которая по мнению ряда исследователей оказывается основным препятствием на пути к успешному освоению иностранного языка [18]. Среди достоинств подобного иноязычного обучения, построенного на лингвокогнитивной основе, возможно выделить:

- 1) доступность и наглядность;
- 2) антропоцентричность и экспликативность;
- 3) структурированность;
- 4) коммуникативную ориентированность;
- 5) культурную обусловленность;
- 6) мотивационность;
- 7) рефлексивность;
- 8) самообразовательный потенциал [31, с. 41; 32, с. 11-12].

Вместе с тем следует отметить некоторую трудность в реализации такого иноязычного обучения, поскольку это во многом требует пересмотра устоявшихся взглядов на язык и смещения фокуса с рассмотрения языковых единиц с формальных позиций, свойственных для традиционных подходов к рассмотрению языка, на концептуальные структуры и ментальную деятельность человека, обуславливающих выбор тех или иных языковых средств. Кроме того, подобный формат использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении подразумевает освоение на необходимо-достаточном уровне основных постулатов рассматриваемой лингвистической теории, что может вызывать определенные затруднения у педагогов и оказаться не вполне уместным для некоторых возрастных групп учащихся. В свою очередь, ориентированность на рациональное осмысление изучаемого языкового материала и понимание его места в языке как системе, обусловленной соответствующими ментальными структурами, создает предпосылки для формирования навыков ведения самостоя-

тельной аналитической работы и самообразования. Это предопределяет образовательный контекст языкового вуза как наиболее благоприятную среду для полноценной организации подобного иноязычного обучения. Студенты – будущие преподаватели иностранного языка, переводчики, филологи на занятиях по теории языка и языковедческих дисциплинах получают необходимые представления о языке, которые способствуют дальнейшему системному пониманию и усвоению иноязычного материала, представленного сквозь призму лингвокогнитивной науки. При этом благоприятным фактором здесь оказываются и обусловленные возрастом нейрофизиологические особенности этой группы учащихся, поскольку для них рациональное осмысление языковых феноменов в их взаимосвязи с языком как системой, с одной стороны, и ментальными процессами их обуславливающими – с другой, оказываются более предпочтительными, нежели для младших категорий учащихся [23, р. 221; 31, с. 39]. Таким образом, как представляется, данный формат использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении в целом и в обучении английскому языку в частности оказывается вполне продуктивным в образовательной среде языкового вуза.

4. Лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку. Приведенные выше форматы использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении, равно как ряд постулатов этой науки и смежных отраслей знания, позволяет говорить о возможности разработки целостной концепции лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению, в частности, в интересующем нас образовательном пространстве языкового вуза. Последнее, как думается, предоставляет наибольший образовательный потенциал в силу возрастных особенностей учащихся, доступа к широкому спектру разнообразных средств обучения, ориентированности не только на освоение иностранного языка, но и на ведение базовой научной деятельности и формирование навыков самообучения.

ОБСУЖДЕНИЕ

Следует отметить, что термин *лингвокогнитивный подход к обучению языку* был предложен в ряде отечественных и зарубежных исследований [1; 23; 31–37]. Были сформулированы и представлены особенности такого подхода к обучению русскому языку и отдельным его аспектам будущих учителей-словесников [33] и школьников средних и старших классов [35; 36]. Ставились вопросы о возможности и необходимости формулирования положений такого подхода в обучении иностранному языку дошкольников [23], школьников [1; 23] и студентов языковых вузов [31; 32; 37]. В свою очередь, по ряду упомянутых выше причин разработка концепции лингвокогнитивного подхода к обучению английскому языку студентов языковых вузов представляется нам наиболее перспективной и раскрывающей весь потенциал лингвокогнитивной науки применительно к иноязычному обучению. Вместе с тем следует отметить, что при разработке подобной концепции необходимо учитывать не только особенности образовательного контекста языкового вуза и возрастные характеристики учащихся, но и изменения, которым подверглось общество в последние годы. Массовое внедрение цифровых технологий во многом преобразило социальные взаимодействия и само понятие коммуникации. Размываются грани между учебным процессом и свободным временем учащихся, с помощью цифровых технологий (мессенджеры, социальные сети, образовательные платформы, коллективные системы реферирования и совместного освоения материала, к примеру, Perusall) трансформируются взаимодействия между преподавателем и учащимися. Существующие способы визуализации дополняются новыми, такими как технологии дополненной и виртуальной реальности. Не могут игнорироваться и новые разработки в рамках цифровых гуманитарных наук, искусственного интеллекта, нейронаук и когнитивных наук. Сильной стороной когнитивной лингвистики здесь оказывается ее междисциплинарный характер и тесное взаимо-

действие с рядом вышеупомянутых отраслей знания, что, в свою очередь, становится благоприятным фактором для эффективного использования наработок этих наук. При этом при разработке интересующей нас концепции лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению потребуется уточнить и саму роль когнитивной лингвистики, ограничивающуюся лишь использованием в качестве лингвистического базиса для иноязычного обучения при повышенной роли всего широкого спектра когнитивных наук или более значимой роли лингвокогнитивной науки, оказывающейся своего рода «интерфейсом» для ассимиляции наработок смежных дисциплин, воспринимающихся сквозь призму когнитивной лингвистики для оптимизации процесса иноязычного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку оказывается одним из перспективных направлений трансформации иноязычного обучения [3; 6]. По мнению ряда исследователей, эта отрасль языкознания оказывается наиболее адекватной текущим образовательным реалиям и обладает существенным потенциалом опти-

мизации занятий по иностранному языку [1; 18]. Вместе с тем, несмотря на положительные результаты широкого спектра отечественных [17–20; 34–36] и зарубежных [1; 3; 8; 12–14; 22–24] исследований, ориентированных на привлечение когнитивной лингвистики для обучения тем или иным аспектам языка, сохраняется ряд проблем, касающихся такого использования лингвокогнитивной науки. Анализ ряда работ по проблеме исследования выявил несколько потенциальных форматов использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении, среди которых возможно выделить такие, как: а) объяснение отдельных сложных явлений в языке; б) работу с различными аспектами языка; в) обучение иностранному языку на лингвокогнитивной основе; г) лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку. Как представляется, в контексте обучения студентов языковых вузов английскому языку наиболее перспективным форматом может оказаться последний, лингвокогнитивный подход. При этом необходима проработка концепции такого подхода к иноязычному обучению в упомянутом образовательном контексте и дальнейшая детализация его особенностей.

Список источников

1. Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. N. Y.: Routledge Publ., 2012. 252 p. <https://doi.org/10.4324/9780203876039>
2. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика тридцать лет спустя // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2018. Т. 15. № 3. С. 465–480. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2018.311>
3. Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. N. Y.: Palgrave Macmillan Publ., 2009. 212 p. <https://doi.org/10.1057/9780230245259>
4. Wilson M. Six views of embodied cognition // Psychonomic Bulletin and Review. 2002. Vol. 9. P. 625–636.
5. Maturana H.R., Varela F.J. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Dordrecht: D. Reidel Publ., 1980. P. 5–58.
6. Cowley S.J. Linguistic embodiment and verbal constraints: human cognition and the scales of time // Frontiers in Psychology. 2014. № 5. Art. 1085. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01085>
7. Sáez N. Enhancing the role of meaning in the L2 classroom: a cognitive linguistics perspective // Working Papers in TESOL and Applied Linguistics. 2015. Vol. 15 (2). P. 51–53
8. Tyler A., Mueller C., Ho V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of to, for, and at: An experimental investigation // Vigo International Journal of Applied Linguistics. 2011. № 8. P. 181–206.
9. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
10. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 632 p.

11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
12. Falck M.J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions // *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning* / ed. by E. Lindgren, J. Enever. Umeå, 2015. P. 61-73.
13. Lindstromberg S. English Prepositions Explained. Amsterdam: John Benjamins Publ., 2010. 310 p. <https://doi.org/10.1075/z.157>
14. Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. London: Routledge Publ., 2015. 148 p.
15. Lapaire J. La Grammaire Anglaise en Mouvement. Paris: Hachette Education Publ., 2006. 224 p.
16. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5/757. P. 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00757>
17. Кравченко А.В. Время разобраться с временами или как усвоить систему английских времен // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 5. С. 69-71.
18. Кравченко А.В., Паюнова М.В. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2018. № 56. С. 65-91. <https://doi.org/10.17223/19986645/56/5>
19. Кравченко А.В., Баглашина О.Н. О грамматическом значении английского причастия // *Сибирский филологический журнал*. 2012. № 4. С. 158-163.
20. Дружинин А.С., Поляков О.Г. Когнитивная семантика в обучении грамматике английского языка (на примере согласования времен) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 10 (76). С. 199-202.
21. Rosch E.H. Cognitive Representation of Semantic Categories // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1975. Vol. 3 (104). P. 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
22. Boers F. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration // *Language Teaching*. 2013. Vol. 46 (2). P. 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
23. Holme R. Cognitive Linguistics and Language Teaching. N. Y.: Palgrave Macmillan Publ., 2009. 264 p. <https://doi.org/10.1057/9780230233676>
24. Niemeier S. Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology // *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington: Georgetown University Press, 2005. P. 100-111.
25. Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. Т. 26. № 194. С. 35-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>
26. Motov S.V. Linguocognitive foundations of teaching English negation // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25. № 187. С. 37-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45>
27. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching // *ELT Journal*. 1996. Vol. 50 (1). P. 9-15.
28. Gil K.H., Marsden H., Whong M. The Meaning of Negation in the Second Language Classroom: Evidence from "Any" // *Language Teaching Research*. 2019. Vol. 23 (2). P. 218-236. <https://doi.org/10.1177/1362168817740144>
29. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
30. Pica T. Tradition and transition in English language teaching methodology // *System*. 2000. Vol. 28 (1). P. 1-18.
31. Мотов С.В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 175. С. 37-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44>
32. Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: лексический аспект // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 177. С. 7-15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15>

33. Сычугова Л.П. Совершенствование личности в контексте искусства: лингвокогнитивная парадигма профессионального становления будущих учителей-словесников // Наука и школа. 2015. № 1. С. 113-121.
34. Сычугова Л.П. Методы концептуализации и категоризации как основа лингвокогнитивного подхода к обучению речемыслительной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 48-54.
35. Сысолятина А.А. Обучение синтаксису сложного предложения: лингвокогнитивный подход // Наука и школа. 2011. № 2. С. 33-37.
36. Давыдова М.С. Формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся 5–9 классов основной школы на уроках русского языка (на дидактическом материале по архитектуре): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2012. 22 с.
37. Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 32-39. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39>

References

1. Tyler A. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York, Routledge Publ., 2012, 252 p. <https://doi.org/10.4324/9780203876039>
2. Skrebtsova T.G. Kognitivnaya lingvistika tridsat' let spustya [Cognitive linguistics: thirty years later]. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura– Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 465-480. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2018.311>. (In Russian).
3. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York, Palgrave Macmillan Publ., 2009, 212 p. <https://doi.org/10.1057/9780230245259>
4. Wilson M. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2002, vol. 9, pp. 625-636.
5. Maturana H. R., Varela F.J. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht, D. Reidel Publ., 1980, 171 p.
6. Cowley S.J. Linguistic embodiment and verbal constraints: human cognition and the scales of time. *Frontiers in Psychology*, 2014, no. 5, article 1085. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01085>
7. Sáez N. Enhancing the role of meaning in the L2 classroom: a cognitive linguistics perspective. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 2015, vol. 15, no. 2, pp. 51-53.
8. Tyler A., Mueller C., Ho V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of to, for, and at: An experimental investigation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 2011, no. 8, pp. 181-206.
9. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 242 p.
10. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 632 p.
11. Lakoff G., Johnson M. *Metafori, kotorymi my zhivem – Metaphors We Live By*. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004, 256 p. (In Russian).
12. Falck M.J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions. *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umea, 2015, pp. 61-73.
13. Lindstromberg S. *English Prepositions Explained*. Amsterdam, John Benjamins Publ., 2010, 310 p. <https://doi.org/10.1075/z.157>
14. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. London, Routledge Publ., 2015, 148 p.
15. Lapaire J. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. Paris, Hachette Education Publ., 2006, 224 p. (In French).
16. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5 (757), pp. 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00757>
17. Kravchenko A.V. Vremya razobrat'sya s vremenami ili kak usvoit' sistemu angliyskikh vremen [Time to deal with the tenses or how to cope with the system of English tenses]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2002, no. 5, pp. 69-71. (In Russian).

18. Kravchenko A.V., Paiunena M.V. Praktika v plenu teorii: pochemu tak trudno nauchit'sya inostrannomu yazyku v shkole [Practice held hostage to theory: why it is so hard to learn a foreign language at school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – Tomsk State University Journal of Philology*, 2018, no. 56, pp. 65-91. <https://doi.org/10.17223/19986645/56/5>. (In Russian).
19. Kravchenko A.V., Baklashina O.N. O grammaticheskom znachenii angliyskogo prichastiya [On the grammatical meaning of the english participle]. *Sibirskiy filologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Philology*, 2012, no. 4, pp. 158-163. (In Russian).
20. Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Kognitivnaya semantika v obuchenii grammatike angliyskogo yazyka (na primere soglasovaniya vremen) [Cognitive semantics when teaching english grammar (by the example of the sequence of tenses)]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2017, vol. 76, no. 10, pp. 199-202. (In Russian).
21. Rosch E.H. Cognitive Representation of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1975, vol. 3 (104), pp. 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
22. Boers F. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 2013, vol. 46, no. 2, pp. 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
23. Holme R. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. New York, Palgrave Macmillan Publ., 2009, 264 p. <https://doi.org/10.1057/9780230233676>
24. Niemeier, S. Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology. *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington, D.C., Georgetown University Press, 2005, pp. 100-111.
25. Motov S.V. Obucheniye angliyskomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove: frazeologicheskiy aspekt [Teaching english on a linguo cognitive basis: a phraseological aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 34-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>. (In Russian).
26. Motov S.V. Linguocognitive Foundations of Teaching English Negation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 37-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45>
27. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 1996, vol. 50, no. 1, pp. 9-15.
28. Gil K.H., Marsden H., Whong M. The Meaning of Negation in the Second Language Classroom: Evidence from “Any”. *Language Teaching Research*, 2019, vol. 23, no. 2, pp. 218-236. <https://doi.org/10.1177/1362168817740144>
29. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole. Problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German in Secondary School. Problems and Prospects]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988, 255 p. (In Russian).
30. Pica T. Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 2000, vol. 28, no. 1, pp. 1-18.
31. Motov S.V. Lingvokognitivnyye osnovy obucheniya inostrannomu yazyku [Linguocognitive foundations of foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 37-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44> (In Russian).
32. Motov S.V. Obucheniye otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvokognitivnoy osnove: leksicheskiy aspekt [Linguocognitive foundations of teaching negation in English: lexical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 7-15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15>. (In Russian).
33. Sychugova L.P. Sovershenstvovaniye lichnosti v kontekste iskusstva: lingvo-kognitivnaya paradigma professional'nogo stanovleniya budushchikh uchiteley-slovesnikov [Personality improvement in the context of art: linguistic and cognitive paradigm of professional formation of future language and literature teachers]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2015, no. 1, pp. 113-121. (In Russian).
34. Sychugova L.P. Metody kontseptualizatsii i kategorizatsii kak osnova lingvokognitivnogo podkhoda k obucheniyu rechemyslitel'noy deyatel'nosti [Methods of Conceptualization and Categorization as a Basis of Linguistic-Cognitive Approach to Training in Speech Activity and Thinking]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 5, pp. 48-54. (In Russian).

35. Sysolyatina A.A. Obucheniye sintaksisu slozhnogo predlozheniya: lingvokognitivnyy podkhod [Teaching complex sentence syntax: linguistic cognitive approach]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2011, no. 2, pp. 33-37. (In Russian).
36. Davydova M.S. *Formirovanie kommunikativno-rechevoi kompetentsii uchashchikhsia 5–9 klassov osnovnoi shkoly na urokakh russkogo iazyka (na didakticheskom materiale to arkhitekture): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Communicative and Verbal Competence Building in 5–9 Grade Middle School Pupils on Lessons of Russian (Based on Didactic Material of Architecture). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Orel, 2012, 22 p. (In Russian).
37. Motov S.V. Obucheniye grammatike angliyskogo yazyka na lingvokognitivnoy osnove [Teaching English grammar on linguocognitive basis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 32-39. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39>. (In Russian).

Информация об авторе

Мотов Сергей Владимирович, научный сотрудник кафедры славянских языков и литератур, Университет Иллинойса в Урбана-Шампейн, г. Урбана, Иллинойс, Соединенные Штаты Америки, ORCID: [0000-0003-2897-5128](https://orcid.org/0000-0003-2897-5128), sv-motov@wiu.edu

Статья поступила в редакцию 23.03.2022
Одобрена после рецензирования 15.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Sergei V. Motov, Research Scholar of Slavic Languages and Literatures Department, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, United States of America, ORCID: [0000-0003-2897-5128](https://orcid.org/0000-0003-2897-5128), sv-motov@wiu.edu

The article was submitted 23.03.2022
Approved after reviewing 15.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022