

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45

Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект

Сергей Владимирович МОТОВ

Университет Иллинойса в Урбана-Шампейн
61801, Соединенные Штаты Америки, Иллинойс, Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит
sv-motov@wiu.edu

Аннотация. Фразеологические единицы являются значимым элементом английского языка. Будучи культурно-обусловленными, эти единицы отражают особенности концептуализации носителями языка окружающего мира. Обоснована возможность обучения фразеологическому уровню английского языка на лингвокогнитивной основе в рамках коммуникативно-когнитивного подхода. Обоснована значимость и перспективность коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку в текущих образовательных реалиях. Приведены экспериментальные исследования, доказывающие высокий потенциал иноязычного обучения на лингвокогнитивной основе. Рассмотрены классификации фразеологических единиц в английском языке, предложенные как в области традиционной лингвистики, так и лингвистики когнитивной. Доказана связь идиоматических выражений с когнитивными механизмами, такими как концептуальная метафора. Приведены примеры функционирования концептуальной метафоры в английском языке применительно к идиоматическим выражениям. Описаны успешные экспериментальные исследования по обучению английским фразеологизмам на лингвокогнитивной основе. Обоснована важность групповой работы при изучении английских фразеологизмов и приведен пример распределения ролей в учебных группах. Продемонстрированы возможные трудности и особенности преподавания фразеологических единиц в английском и предложены пути их преодоления. Обоснована важность использования когнитивной лингвистики как лингвистического базиса при обучении английскому языку, основанному на коммуникативно-когнитивном подходе.

Ключевые слова: фразеологизм, идиома, лингвокогнитивный базис, когнитивная лингвистика, коммуникативно-когнитивный подход, коммуникативно-ориентированное обучение

Для цитирования: Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 35-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45

Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect

Sergei V. MOTOV

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

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Мотов С.В., 2021



Abstract. Phraseological units are a significant element of English. Being culturally conditioned, these units reflect the peculiarities of conceptualization of reality by native speakers. We substantiate the possibility of teaching the phraseological level of English on a linguocognitive basis within the framework of the communicative-cognitive approach. The importance and prospects of the communicative-cognitive approach to teaching English in the current educational reality has been substantiated. We present experimental studies that prove the high potential of foreign language learning on a linguocognitive basis. Classifications of phraseological units in the English language, proposed both in the field of traditional linguistics and cognitive linguistics, are considered. The study connects idiomatic expressions with cognitive mechanisms such as conceptual metaphor and provides examples of conceptual metaphors in English in relation to respective idiomatic expressions. We describe successful experimental studies on teaching English phraseological units on a linguocognitive basis. The importance of group work in the study of English phraseological units is substantiated and an example of the distribution of roles during group work is provided. The study considers possible difficulties and peculiarities of teaching English phraseological units and suggests ways of overcoming them. The study substantiates the importance of using cognitive linguistics as a linguistic basis for teaching English based on the communicative-cognitive approach.

Keywords: phraseology, idioms, linguocognitive basis, cognitive linguistics, communicative-cognitive approach, communicative language teaching

For citation: Motov S.V. Obucheniye angliyskomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove: frazeologicheskii aspekt [Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye 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, Abstr. in Engl.)

На современном этапе развития лингводидактики коммуникативный подход к обучению иностранным языкам становится прочной основой образовательного процесса. Вместе с тем, в отличие от ранних стадий внедрения коммуникативного иноязычного обучения в 70–80-х гг. XX века, когда коммуникативный аспект такого обучения зачастую принимал гипертрофированные формы, фактически вытесняя системное рассмотре-

ние изучаемого языка и, в частности, его грамматики [1, с. 10], а также не уделял должного внимания индивидуальным когнитивным стилям студентов, сегодня такое обучение становится более сбалансированным. Подобный баланс проявляется в должном внимании и к коммуникативному, и к когнитивному, и к культурному аспектам иноязычного обучения. Тем не менее, говоря об особенностях современного иноязычного

обучения, И.Л. Бим подчеркивает, что часто все же «имеет место неоправданное противопоставление коммуникативного и когнитивного подходов: последний оказывается включенным в первый и подчиненным ему», в то время как в рамках коммуникативного иноязычного обучения весьма важно, «чтобы у учащихся одновременно формировалась система языка в сознании» [2, с. 10-11].

Значимость баланса между коммуникативным и когнитивным аспектами иноязычного обучения отмечают также А.Н. Шамов и А.В. Щепилова. Так, А.Н. Шамов справедливо указывает на важность развития как коммуникативных, так и когнитивных способностей студентов на занятиях по иностранному языку, поскольку, по его мнению, коммуникативное обучение как таковое не всегда в должной мере учитывает особенности ментальной деятельности учащихся [3, с. 18-19]. В свою очередь, по словам А.В. Щепиловой, коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранным языкам в современных условиях становится «ведущим подходом», поскольку, будучи личностно-ориентированной концепцией обучения, он «постулиру[ет] необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [4, с. 129-130]. Таким образом, современное иноязычное обучение включает в себя широкий спектр факторов и необходимых условий для формирования у учащихся коммуникативной компетенции, а баланс между коммуникативной и когнитивной сторонами образовательного процесса становится весьма значимым на пути освоения студентами иностранного языка.

Вместе с тем, по мнению А.В. Кравченко и М.В. Паюнена, главная проблема современного иноязычного обучения кроется не в недостатках образовательного процесса или его участников, а в той лингвистической теории, которая лежит в основе преподавания иностранного языка, в частности, английского [5]. Так, исследователи отмечают, что особенно важным в преподавании английского языка оказывается использование

именно современной лингвистической теории, учитывающей не только формально-языковые аспекты английской грамматики, но и особенности ментальной деятельности человека и порождения им смыслов. В качестве наиболее адекватной современной лингвистической теории исследователи предлагают когнитивную лингвистику, тесно интегрированную с широким спектром когнитивных наук. Использование когнитивной лингвистики для обучения студентов грамматике и лексике английского языка доказало свою эффективность, о чем свидетельствует широкий спектр экспериментальных исследований как в России [6-9], так и за рубежом [10-13].

Вместе с тем, говоря о полноценном и всестороннем обучении английскому языку, важно не забывать и о культурной компоненте и должным образом интегрировать ее в иноязычные занятия. По справедливому замечанию С.Г. Тер-Минасовой, «каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием... представление о мире» [14, с. 24]. Таким образом, здесь следует подчеркнуть, что культура не является отвлеченным аспектом иноязычного обучения, лишь слабо связанным с системой языка. Напротив, она оказывается важным элементом концептосферы носителей языка, определяющей всю многосторонность концептуализации ими реальности и воплощения ее в языке. Особенности соответствующей культуры проявляются и в специфике мышления ее носителей, и в концептосфере, находя свое преломление также и в различных аспектах языка. Одним из наиболее ценных культурно-окрашенных языковых уровней можно признать фразеологический. Фразеологизмы – это лингвистические единицы, зачастую несущие в себе и особенности мировоззрения, интерпретации реальности, и культурное наполнение в неразрывной связи с образом мира носителей языка.

Классифицируя фразеологические единицы, академик В.В. Виноградов выделял:

- фразеологические сращения;
- фразеологические единства;
- фразеологические сочетания.

Группа фразеологических сращений включает в себя неделимые и неразложимые словосочетания, значение которых не зависит от значений их компонентов и в известной степени носит условный и произвольный характер. Кроме того, среди их параметров В.В. Виноградов отмечает немотивированность и непроизводность, а также справедливо указывает на то, что «чисто внешний, формальный, хотя бы и лексикографический, подход к фразеологическим сращениям не достигает цели» [15, с. 147]. Примерами фразеологических сращений могут выступать такие английские выражения, как *cry wolf – to ask for help when you do not need it*; *kick the bucket – to die* [16, р. 524]. В свою очередь, фразеологические единства уже не обладают семантической монолитностью, характерной для предыдущей группы. Здесь присутствуют определенные признаки семантической раздельности компонентов, равно как и некоторая мотивировка общего значения, происходящая из значений отдельных их элементов (например, *beat about the bush – talk about lots of unimportant things because you want to avoid talking about what is really important* [16, р. 76]). Фразеологические же сочетания образуются реализацией несвободных значений слов и не являются безусловными семантическими единствами, будучи зачастую контекстуально обусловленными. В данном случае можно говорить об известном уровне семантического равноправия составляющих их элементов. Лексическое значение каждого из компонентов легко определимо, а компоненты таких сочетаний в ряде случаев могут быть заменены синонимами [15, с. 159], к примеру, *give it a try, give it a whirl, give it a shot*. Вместе с тем, говоря о классификации фразеологизмов В.В. Виноградова, несмотря на ее достоинства, следует отметить, что, будучи разработанной в рамках традиционной лингвистики, она в большей мере носит описательный характер и не учитывает связь

фразеологических единиц с особенностью ментальной деятельности человека.

В свою очередь, современный исследователь В. Павлович, опираясь на теорию когнитивной грамматики Дж.Р. Тейлора [17], предлагает иную классификацию фразеологических единиц. В ней он разграничивает между идиомами в узком и широком смысле (*idioms in the narrower and broader sense*). По мнению исследователя, идиомы в узком смысле включают в себя выражения, значение которых не может быть выведено из значений компонентов их составляющих и которые ограничены коллокационно (например, *to put one's foot in one's mouth – to say or do something your should not have* [16, р. 761]). Иными словами, здесь мы имеем дело с тем, что в классификации В.В. Виноградова называется фразеологическими сращениями. Идиомы же в широком смысле включают в себя две подгруппы, формулы (*formulas*) и предварительно сформированные выражения (*pre-formed language*). Формулы бывают связаны с:

- повторяющимися речевыми ситуациями (*How are you? – Not bad*);
- функцией структурирования дискурса (*Last but not the least*);
- передачей оценки говорящего, его отношением к ситуации (*Isn't that a fact?*).

В свою очередь, предварительно сформированные выражения включают в себя:

- части текстов либо целые тексты (стихи, считалочки, тексты песен);
- пословицы, поговорки и афоризмы (*All that glitters is not gold*);
- броские фразы и клише (*It ain't over till the fat lady sings*) [18, р. 82].

Приведенная классификация подтверждает, с одной стороны, широкий спектр применения фразеологических единиц в структуре англоязычного дискурса, а с другой – культурную их обусловленность. Более того, вышеупомянутая когнитивная грамматика позволяет нам проследить механизмы формирования смыслов широкого спектра фразеологизмов и, как следствие, лучше понять особенности мыслительных процессов

человека, находящих свое выражение в подобной форме. Так, именно в рамках когнитивной лингвистики было предложено обоснование связи идиоматических выражений в языке с механизмом концептуальной метафоры, лежащей в их основе [19; 20]. Например, выражения вида *she blew up at me, she just exploded, it was just adding fuel to the fire* являются наглядной демонстрацией выше-сказанного, имея в своей основе одну и ту же концептуальную метафору «ЯРОСТЬ – ЭТО ОГОНЬ» [12; 21]. Как отмечает У. Тайлер, эта и схожие концептуальные метафоры, такие как «ЯРОСТЬ – ЭТО ГОРЯЧАЯ ЖИДКОСТЬ В КОНТЕЙНЕРЕ» (например, *he was boiling with anger, he was all steamed up, she erupted*), «РАЗЪЯРЕННЫЕ ЛЮДИ – ЭТО ОПАСНЫЕ ЖИВОТНЫЕ» (например, *he unleashed his anger, don't snap at me, don't bite my head off*) лежат в основе формирования многих идиоматических выражений и, как следствие, могут с успехом применяться как один из способов систематизации подобных фразеологизмов [13, p. 70].

Ряд экспериментальных исследований, проведенных Ф. Боерсом, доказал эффективность подобной группировки и объяснения связи идиоматических выражений с соответствующими им концептуальными метафорами [11]. Исследователь скомпоновал идиоматические выражения в кластеры сообразно релевантным концептуальным метафорам и подготовил ряд заданий, позволяющих студентам сперва соотнести идиоматические выражения с концептуальными метафорами, а позже отработать полученные знания на практике. По итогам исследования экспериментальные группы продемонстрировали лучшие результаты по сравнению с контрольными. Среди достоинств подобной подачи материала Ф. Боерс отмечает лучшую запоминаемость и последующее воспроизведение материала, ориентированность на визуальную составляющую в дополнение к вербальной, что позволяет прочнее закрепить знания в памяти, а также системный характер подачи языковых примеров. Исследователь отмечает, что организация идиом сообразно тематическим категориям, основанным на

соответствующих концептуальных метафорах, которыми оперирует сознание носителей языка, дает возможность естественной структурировать вокабуляр, а также создать каркас для упорядочивания соответствующих лексических единиц, что в свою очередь позволяет оптимизировать обучение лексической стороне языка [11, p. 563].

Объяснив таким образом механизм формирования идиоматических выражений с помощью принципов когнитивной лингвистики, преподавателю не следует забывать и о различных способах визуализации результатов подобной категоризации идиом. Это могут быть схемы, диаграммы, концепт-карты, создаваемые студентами при работе в группах совместно с преподавателем. Можно предложить студентам наряду с письменной фиксацией идиоматических выражений также зарисовывать их и добавлять такие рисунки в соответствующую схему. В случае идиоматических выражений подобные рисунки зачастую имеют шуточный, гротескный характер, что позволяет разрядить обстановку в классе и поддерживать настрой на творческую работу в команде. При этом возрастает значимость именно групповой работы, поскольку при адекватном распределении ролей в группе повышается как общая эффективность ее функционирования, так и обеспечивается вовлеченность всех ее участников в процесс учения. Напомним, что традиционно среди основных ролей в группе выделяют:

- студента-координатора;
- студента, записывающего информацию;
- студента, представляющего информацию устно;
- студента, следящего за временем разных этапов групповой работы.

Кроме этого, в зависимости от численности группы и особенностей задания, можно говорить и о ряде дополнительных ролей [22]. К одной из таких ролей в нашем случае можно отнести студента, ответственного за визуальную репрезентацию смысла фразеологизмов в виде рисунков, передающих их смысл. Принципу студентоцентричности в

полной мере соответствуют также ролевые игры и скетчи, позволяющие в серьезной или шуточной форме инсценировать рассматриваемые идиоматические выражения, обеспечив таким образом как повторяемость языкового материала в различных контекстах, так и более прочное закрепление этого материала за счет совокупности речевой и двигательной активности, окрашенной эмоционально [23].

Суммируя сказанное выше, следует отметить, что, в отличие от традиционных классификаций, ставящих во главу угла формальные признаки, по которым группируются фразеологические единицы, когнитивная лингвистика позволяет взглянуть на саму сущностную сторону подобных единиц в их тесной взаимосвязи с ментальными процессами. Если в рамках обучения английскому языку, строящемуся на базе традиционной лингвистики, фразеологизмы вытесняются на периферию образовательного процесса, то для обучения на лингвокогнитивной основе их значимость возрастает.

Здесь следует заметить, что сегодня обучению фразеологизмам в английском языке зачастую уделяется недостаточное внимание, и оно строится по остаточному принципу. Это может быть объяснено как объективными факторами, такими как известной трудоемкостью подобного обучения, параметрами частотности фразеологических единиц, необходимостью охвата широкого их спектра и объяснения их значения, культурной и исторической подоплеки и особенностей функционирования в структуре коммуникативного акта, так и недостатками конкретной лингвистической теории, лежащей в основе такого обучения. Тем не менее следует признать, что без должного внимания этому аспекту лингвокультуры мы теряем значительную часть примеров образности мышления носителей языка, особенности порождения и функционирования культурно-окрашенных концептов, являющихся важным элементом национальной концептосферы. В свою очередь, при использовании именно когнитивной лингвистики как лингвистического фун-

дамента обучения английскому языку становится очевидной ценность фразеологизмов как наиболее наглядных примеров для анализа особенностей порождения смыслов, а также когнитивных механизмов, лежащих в основе их формирования (к примеру, концептуальная метафора, метонимия, профилирование и др.). Иными словами, меняя тот лингвистический фундамент, на котором строится обучение английской грамматике и лексике, мы обнаруживаем и возросшую ценность таких элементов языка, как фразеологические конструкции. Будучи максимально разными по своей сути, они становятся наиболее яркими примерами особенностей концептуализации реальности носителями языка, с одной стороны, и отражением культурного аспекта языка – с другой.

С позиций когнитивной лингвистики концептуализация является одним из ключевых процессов описания и объяснения мира вокруг нас. Она тесно связана не только с личностными характеристиками человека и его опытом взаимодействия с окружающим миром, на основе которых формируются смыслы, но и с его предыдущим опытом, обусловленным культурным окружением [14; 18, р. 79-80]. Необходимо заметить, что, с точки зрения когнитивной науки, язык и его уровни (лексический, морфологический, синтаксический) не рассматриваются как автономная структура. Здесь язык предстает в качестве символической сущности, неотделимой от когнитивных структур в сознании говорящего, использующего его как инструмент описания и познания действительности. Упомянутые выше уровни также формируют неразрывное целое как друг с другом, так и с концептуальной системой человека, употребляющего их, что происходит не без влияния экстралингвистического контекста. Более того, согласно такому взгляду, языковое значение и внеязыковой контекст полагаются неразрывным целым [18, р. 80]. Таким образом, привлечение данных когнитивной науки позволяет понять, что обучение языку в целом и фразеологии, в частности, не должно сводиться лишь к передаче сведений о язы-

ковых единицах. Напротив, в такой образовательный процесс должен быть включен и экстралингвистический, и культурный контекст, а также понимание особенностей ментальной деятельности человека. Только в этом случае можно говорить о комплексном и всестороннем обучении иностранному языку и фразеологической его стороне.

Когнитивная наука постулирует, что в самой основе мышления человека лежат механизмы, опирающиеся на использование буквального и фигурального смысла [19]. Применительно к фразеологической стороне языка одним из наиболее частотных проявлений такой когнитивной особенности сознания человека становится концептуальная метафора, речь о которой уже шла выше. Анализ этого феномена позволяет понять культурно-обусловленную концептуализацию реальности носителями языка, ведь с помощью нее человек пытается описать абстрактный опыт через его подобие чувственному, ощущаемому. Рассматривая фразеологические средства, можно наиболее явственно обнаружить широкий спектр когнитивных механизмов, лежащих в основе формирования соответствующих смыслов и проанализировать особенности их функционирования. Подобный анализ важен не только для понимания сути рассматриваемого языкового феномена, но и несет определенный дидактический потенциал, поскольку предусматривает возможность самостоятельной работы студентов с языковым материалом, прослеживания особенностей фразеологизмов в их взаимосвязи с другими аспектами языка, с одной стороны, и анализа когнитивных механизмов и ментальных структур, раскрывающих особенности мировоззрения, мировосприятия и концептуализации реальности носителями рассматриваемой лингвокультуры – с другой. Организуя работу подобным образом, мы открываем перед студентами возможность сформировать базовые навыки научно-исследовательской работы без отрыва от занятий по иностранному языку, что становится особенно важным в текущих образовательных реалиях [9, с. 41].

Строя обучение студентов с упором не столько на описание, сколько на объяснение языковых феноменов, в нашем случае – фразеологизмов, – на базе принципов когнитивной лингвистики (в первую очередь, с учетом особенностей когнитивных механизмов формирования смыслов идиом, обуславливающих выбор соответствующих языковых средств), мы даем возможность учащимся рассмотреть интересующий нас феномен во всем его многообразии, получить систематизированные, а не разрозненные знания, основанные на наглядном объяснении посредством визуализации и схематизации изучаемых феноменов, равно как и когнитивных механизмов, отвечающих за реализацию соответствующих смыслов. Таким образом, информация преподносится в наглядной, хорошо запоминающейся и уже упорядоченной форме, лучше доступной для восприятия студентов.

Преподаватель также может применить принципы обучения иностранному языку, описанные в исследованиях М. Джованелли, подключая целый ряд каналов восприятия информации (визуальный, тактильный, кинестетический) при работе студентов в группах (коммуникативные ситуации, ролевые игры, скетчи), в полном соответствии с коммуникативным характером подобного обучения [24–26]. Важность использования максимального числа каналов восприятия и передачи информации диктуется, с одной стороны, коммуникативно-когнитивным характером подобных уроков, признающих важность учета индивидуальных когнитивных стилей учащихся, а с другой – самой особенностью иноязычного учения, обусловленного спецификой взаимодействия родного и иностранного языка и мышления. Будучи преподнесенной таким образом и закреплённой на практике работой в группах, информация надёжно запоминается студентами и легко активизируется в памяти для последующего использования, поскольку в подобном учении задействован весь комплекс каналов сенсорного восприятия, а ситуации, связанные с интересующими нас выражениями, проигрываются самими студентами, становясь не просто отвлечёнными сведениями, которые

нужно заучить, а частью их собственного опыта, пережитого на занятии.

Следует также отметить, что данные, полученные в рамках когнитивных наук, свидетельствуют о том, что в процессе обучения второму языку вновь получаемые языковые знания начинают конкурировать с таковыми, относящимися к родному языку [13, р. 85; 27, р. 6-9]. Говоря об особенностях применения когнитивной лингвистики в рамках иноязычного обучения, У. Тайлер высказывает мнение, что освоение второго языка как системы оказывается более сложным процессом, чем освоение первого, поскольку соответствующие ментальные структуры, такие как концепты, категории, схемы, уже находятся в связи с родным языком и становятся им обусловленными [13, р. 85-86]. Иными словами, категории и конструкции второго языка оказываются в «прямом соперничестве с таковыми, относящимися к родному для студентов языку, таким образом выражая альтернативные способы толкования той же самой реальности» [28, р. 111-112]. Это выливается в попытки переноса как особенностей функционирования языковых единиц из родного в иностранный язык, так и их трактовок на основе знаний о родном языке, что, в свою очередь, выливается в интерференцию.

Для успешного преодоления подобной интерференции требуется, во-первых, формирование у студентов понимания языка как системы, связанной с миром вокруг нас и обусловленной ментальной деятельностью человека, а во-вторых, такая подача материала, которая бы позволила надежно и долговременно закрепить в памяти учащихся полученные знания. Именно поэтому важны и коммуникативный и когнитивный аспекты

преподавания иностранного языка. Коммуникативный характер занятий позволяет получить студентам эмоционально- и социально-значимый опыт взаимодействия с окружающими на изучаемом языке, а когнитивный характер подобного обучения, учитывая индивидуальные стили учащихся, дает им возможность встроить полученные знания в единую и целостную систему понимания языка. В свою очередь, именно когнитивная лингвистика становится прочным базисом подобного обучения, поскольку она обладает высоким экспликативным потенциалом в ряде трудных случаев, недоступных для рационального осмысления с позиций традиционной лингвистики, и позволяет студентам осознать тесную взаимосвязь языка и мышления. Более того, такой уровень языка, как фразеологический, зачастую не получающий должного освещения в рамках иноязычного обучения, построенного на базе традиционной лингвистики, повышает свою значимость в структуре обучения английскому языку на лингвокогнитивной основе, поскольку он фактически оказывается наиболее приближенным к «ментальному языку» и становится наиболее ярким его преломлением в языке. Кроме того, обладая культурной окрашенностью, фразеологизмы позволяют проиллюстрировать особенности концептуализации реальности носителями соответствующей лингвокультуры. Таким образом, как представляется, коммуникативно-когнитивный подход к иноязычному обучению, построенному именно на фундаменте когнитивной лингвистики, становится наиболее перспективным в текущих образовательных реалиях.

Список литературы

1. *Thompson G.* Some misconceptions about communicative language teaching // *ELT Journal*. 1996. Vol. 50 (1). P. 9-15.
2. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
3. *Шамов А.Н.* Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2009. 242 с.

4. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Владос, 2005. 245 с.
5. Кравченко А.В., Паюнена М.В. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 56. С. 65-91.
6. Кравченко А.В. Время разобраться с временами или как усвоить систему английских времен // Иностранные языки в школе. 2002. № 5. С. 69-71.
7. 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.
8. Дружинин А.С., Поляков О.Г. Когнитивное моделирование семантики сослагательного наклонения (на примере английского глагола would) // Язык и культура. 2019. № 45. С. 44-63.
9. Мотов С.В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 37-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44>
10. Lowie W., Verspoor M. Making sense of polysemous words // Language Learning. 2003. Vol. 53 (3). P. 547-586.
11. Boers F. Metaphor awareness and vocabulary retention // Applied Linguistics. 2000. Vol. 21. P. 553-571.
12. Veliz L. A Route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2017. Vol. 7 (1). P. 211-217.
13. Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. N. Y.: Routledge, 2012. 252 p.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 164 с.
15. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. 317 с.
16. Heacock P. Cambridge Academic Content Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 1137 p.
17. Taylor J.R. Cognitive Grammar. Oxford: Oxford University Press, 2002. 634 p.
18. Pavlović V. Cognitive linguistics and English language teaching at English departments // Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature. 2010. Vol. 8/1. P. 79-90.
19. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
20. Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 32-39. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39>
21. Kövecses Z. Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986. 147 p.
22. Beebe S.A., Masterson J.T. Communicating in Small Groups. Principles and Practices. N. Y.: HarperCollins, 1994. 336 p.
23. 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.
24. Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. L.: Routledge, 2014. 148 p.
25. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar // Teaching English. 2013. Vol. 3. P. 61-65.
26. Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 44-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52>
27. Achard M., Niemeier S. Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. 289 p.
28. Ellis N.C., Cadierno T. Constructing a second language: Introduction to the special section // Annual Review of Cognitive Linguistics, Special Section: Constructing a Second Language. 2009. Vol. 7. P. 111-139.

References

1. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 1996, no. 50 (1), pp. 9-15.
2. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskому 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).
3. Shamov A.N. *Kognitivnaya paradigma v obuchenii leksicheskoy storone inoyazychnoy rechi* [Cognitive Paradigm in Teaching the Lexical Side of a Foreign Language]. Nizhny Novgorod, Linguistics University of Nizhny Novgorod Publ., 2009, 242 p. (In Russian).
4. Shchepilova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskому yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Theory and Methods of Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, Vlasov Publ., 2005, 245 p. (In Russian).
5. Kravchenko A.V., Payunena M.V. Praktika v plenu teorii: pochemu tak trudno nauchit'sya inostrannomu yazyku v shkole [Practice in captivity of theory: why it is so difficult to learn a foreign language at school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Bulletin of the Tomsk State University. Philology], 2018, no. 56, pp. 65-91. (In Russian).
6. Kravchenko A.V. Vremya razobrat'sya s vremenami ili kak usvoit' sistemu angliyskikh vremen [Time to deal with the tenses or how to learn the system of English tenses]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2002, no. 5, pp. 69-71. (In Russian).
7. Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Kognitivnaya semantika v obuchenii grammatike angliyskogo yazyka (na primere soglasovaniya vremen) [Cognitive semantics in teaching English grammar (on the example of timing)]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice], 2017, no. 10 (76), pp. 199-202. (In Russian).
8. Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Kognitivnoye modelirovaniye semantiki soslagatel'nogo nakloneniya (na primere angliyskogo glagola would) [Cognitive modeling of the semantics of the subjunctive mood (on the example of the English verb would)]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 45, pp. 44-63. (In Russian).
9. Motov S.V. Lingvokognitivnye osnovy obucheniya inostrannomu yazyku [Linguocognitive foundations of foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye 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).
10. Lowie W., Verspoor M. Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 2003, vol. 53 (3), pp. 547-586.
11. Boers F. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 2000, vol. 21, pp. 553-571.
12. Veliz L. A Route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2017, vol. 7 (1), pp. 211-217.
13. Tyler A. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York, Routledge Publ., 2012, 252 p.
14. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000, 164 p. (In Russian).
15. Vinogradov V.V. *Izbrannyye trudy. Leksikologiya i leksikografiya* [Selected Works. Lexicology and Lexicography]. Moscow, Nauka Publ., 1977, 317 p. (In Russian).
16. Heacock P. *Cambridge Academic Content Dictionary*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009, 1137 p.
17. Taylor J.R. *Cognitive Grammar*. Oxford, Oxford University Press, 2002, 634 p.
18. Pavlović V. Cognitive linguistics and English language teaching at English departments. *Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature*, 2010, vol. 8/1, pp. 79-90.
19. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 242 p.
20. 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).

21. Kövecses Z. *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1986, 147 p.
22. Beebe S.A., Masterson J.T. *Communicating in Small Groups. Principles and Practices*. New York, Harper-Collins Publ., 1994, 336 p.
23. 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.
24. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. London, Routledge Publ., 2014, 148 p.
25. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Teaching English*, 2013, vol. 3, pp. 61-65.
26. Motov S.V. Obucheniye otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvokognitivnoy osnove: pragmaticheskiy aspekt [Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 44-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52>. (In Russian).
27. Achard M., Niemeier S. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin, Mouton de Gruyter Publ., 2004, 289 p.
28. Ellis N.C., Cadierno T. Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics, Special Section: Constructing a Second Language*, 2009, vol. 7, pp. 111-139.

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 28.07.2021
Одобрена после рецензирования 25.08.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

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

The article was submitted 28.07.2021
Approved after reviewing 25.08.2021
Accepted for publication 08.10.2021