

ОБУЧЕНИЕ ОТРИЦАНИЮ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ ОСНОВЕ: ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Сергей Владимирович МОТОВ^{1,2)}

¹⁾ ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

²⁾ Университет Уэстерн Иллинойс
614551, Соединенные Штаты Америки, Иллинойс, Макомб, 1 Юниверсити Серкл
E-mail: englishtambov@mail.ru

Аннотация. Необходимость поиска новых возможностей оптимизации обучения иностранным языкам обусловлена рядом особенностей современного образовательного процесса, его коммуникативной ориентированностью и культурной обусловленностью. Интеграция когнитивной лингвистики в структуру занятий по английскому языку отвечает требованиям и преподавания языка в его неразрывной связи с культурой соответствующей страны, и коммуникативно-ориентированного образования. Лингвокогнитивное направление в обучении позволяет успешно применять принципы и методы когнитивной науки для повышения эффективности преподавания иностранной лексики, что было доказано в ряде экспериментальных исследований. Рассмотрен один из важных аспектов обучения лексике – обучение отрицанию, выраженному в языке лексическими и фразеологическими средствами. Доказана значимость отрицания как неотъемлемой части коммуникативного акта, позволяющего выражать смыслы отсутствия, несоответствия, отрицательной оценки, коммуникативной реакции, а также важность всего широкого спектра языковых средств выражения отрицательных смыслов для успешной организации коммуникативно-ориентированного образования как фундаментального принципа построения современного обучения иностранным языкам. Обоснована возможность рассмотрения отрицания как культурно-обусловленной категории, имеющей значимость в структуре лингвокультурного обучения. Приведены доводы в пользу соответствия обучения отрицанию на лингвокогнитивной основе ряду критериев всестороннего и гармоничного построения образовательного процесса.

Ключевые слова: лингвокогнитивный поход; когнитивная лингвистика; отрицание; коммуникативная компетенция; лексика; лингвокультура

Важной задачей современной методики обучения иностранным языкам является поиск и внедрение новых подходов к организации учебного процесса, его оптимизации. Они зачастую базируются не только на достижениях лингводидактики, но и смежных дисциплин, в том числе лингвистики, поскольку, как отмечают Р.У. Лэнекер и Дж.Р. Тейлор, любой инновационный подход в лингвистике рано или поздно оказывает влияние на преподавание иностранных языков и их грамматики [1; 2]. Одним из наиболее перспективных направлений лингвистики, которое, как представляется, способно внести существенный вклад в методику обучения иностранным языкам, является когнитивная лингвистика. Особенностью данной сферы языкознания является описание мыслительных структур, стоящих за формированием и употреблением соответствующих языковых структур. Возможность понимания того, как человек мыслит, как происходит организация, интеграция и последующая активация знаний, открывает новые перспективы в по-

строении процесса обучения таким образом, чтобы с учетом когнитивных особенностей студентов выстроить занятия максимально эффективно, с точки зрения мотивации, соотношения затрат времени к полученным знаниям и, что немаловажно, качества знаний и возможности успешного применения этих знаний на практике.

Важным постулатом когнитивной лингвистики является тот факт, что язык как средство передачи (*как передать*) тесно и неразрывно связан со смыслом (*что передать*), образующимся в результате когнитивного механизма концептуализации, имеющего в своей основе мыслительные процессы самого говорящего [3; 4]. Здесь проявляется антропоцентризм когнитивного подхода, когда в центре всей языковой деятельности оказывается человек, порождающий смыслы и использующий язык как инструмент их выражения [5; 6]. Основой для создания новых смыслов в данном случае становятся когнитивные структуры, уже сформированные в сознании человека. Среди

прочих, наиболее важными подобными структурами являются концепты и категории. В целом процесс категоризации, с точки зрения когнитивной науки, является базовым процессом мышления, а прототипическая структура категорий, описанная Э. Рош [7], обусловлена самими мыслительными особенностями индивидуума. Ряд работ, посвященных внедрению принципов когнитивной лингвистики в обучение иностранной лексике [8–12], доказал эффективность применения материала, репрезентирующего те или иные лексические единицы в структуре соответствующих прототипически организованных категорий. Причем такая структура формирования категорий, предложенная в рамках когнитивной лингвистики, не является попыткой отвлеченного моделирования одной из возможностей организации категориального пространства. Напротив, она является лишь результатом анализа и описания самого механизма мышления человека в рамках когнитивной лингвистики, использующей наработки смежных дисциплин, в том числе психологии, где особое внимание уделяется анализу и объяснению мыслительных процессов человека. Успешное изучение таких когнитивных особенностей позволяет применять эти сведения на практике для оптимизации учебного процесса.

Здесь необходимо остановиться на некоторых особенностях лингвокогнитивного подхода к обучению языку. Описывая ментальные структуры, стоящие за языковыми единицами, когнитивная лингвистика становится прочной базой для оптимизации процесса обучения [12; 13], позволяя объединить ряд разноуровневых языковых средств выражения определенного смысла в целостную систему соответствующей смысловой категории и, таким образом, интегрировать знания и сведения о разноплановых языковых единицах, полученные в рамках курса грамматики, лексики, синтаксиса, в целостную структуру на основе выражения соответствующего смысла. При этом лингвокогнитивный подход не отрицает традиционного обучения, а гармонично дополняет его [14], выполняя важнейшую систематизирующую и интегрирующую функцию, объединяя разноплановые способы передачи определенного смысла. Одним из наиболее ярких примеров, иллюстрирующих сказанное, является отри-

цание. Данный феномен, лежащий в основе самого мышления человека [15], пронизывает структуру языка во всей его многогранности и многоплановости, затрагивает все многообразие речевой деятельности, языковых стилей, национальных, этнических, региональных вариантов английского языка, отражая и языковой, и культурный аспекты коммуникации.

Изучение отрицания берет свое начало еще в философских школах античной Индии и Греции, оно детально описано в рамках логики, традиционных течений лингвистики [16]. Новейшие направления в лингвистике, такие как когнитивная лингвистика, позволили на базе уже сделанных в языкознании выводов вывести изучение отрицания на новый уровень, рассматривая саму концептуальную структуру отрицания, отрицательный смысл в его преломлении в языке. Наработки, сделанные в рамках когнитивного подхода, позволили описать такие аспекты отрицания, как прототипическую организацию данной категории, особенности концепта, лежащего в ее основе, модусный характер отрицания, возможность передачи отрицательного смысла посредством языковых единиц, не являющихся отрицательными или не имеющих собственно отрицательных компонентов значения [17; 18]. Кроме того, лингвистами были описаны и обратные языковые ситуации, когда отрицательные по форме языковые средства (лексические, грамматические, прагматические) не имеют функции передачи отрицательного смысла, а также феномены множественного отрицания и гиперотрицания [19; 20].

Упомянутые особенности смысловой категории отрицания и языковых средств его выражения представляют известные трудности для понимания и употребления студентами, поскольку в структуре традиционного обучения сведения об интересующем нас явлении даются разрозненно, без должной структурированности. Кроме того, зачастую не учитываются лингвокультурные особенности этого важного феномена. Например, двойное отрицание и множественное отрицание являются атрибутом не только британского варианта английского языка, но и британской культуры, способом взаимодействия с собеседником в рамках речевого акта, избегания категоричных формулировок в обще-

нии. С другой стороны, как отмечал У. Лабов, в связи с эволюцией американского общества наблюдается постепенный отход от норм американского варианта английского, не допускающего употребление двойного и множественного отрицания в языке для передачи отрицательного смысла, такое множественное отрицание становится вариантом нормы и используется для выражения смысла гиперотрицания и усиления эмоциональной окраски высказывания [19; 21]. Без учета таких особенностей лингвокультуры страны изучаемого языка в структуре занятий по английскому языку невозможно вести речь о формировании адекватной лингвокультурной компетентности студентов. Говоря иначе, необходимо рассматривать языковые феномены в тесной их связи с особенностями культуры и дискурса страны изучаемого языка [22], поскольку в этом и проявляется современный комплексный подход к обучению.

Таким образом, опираясь на успешный опыт применения принципов и методов когнитивной лингвистики в обучении, построенном на комплексном объяснении механизмов того или иного феномена и особенностей функционирования всей совокупности языковых средств его выражения [8–12], можно говорить о возможности такого обучения и отрицанию, как одному из важнейших смысловых и языковых явлений, имеющему широкий спектр лексических, грамматических, синтаксических, прагматических, экстралингвистических средств выражения и являющемуся неотъемлемой частью любого акта коммуникации в соответствующей лингвокультуре. Кроме того, повышение осведомленности студентов о данном феномене требует не только обучения пониманию и употреблению прототипических средств выражения отрицательного смысла (отрицательные частицы, аффиксы, местоимения), но и средств, занимающих более периферическое положение в структуре соответствующей категории: синтаксических, лексических, фразеологических, прагматических. Осведомленность о широком спектре разноуровневых средств выражения отрицания в изучаемом языке позволяет повысить скорость реакции на реплики собеседника, достичь беглости при говорении, вариативности речи и культурной осведомленности. Достижение этих целей является одним из важнейших

аспектов всестороннего и гармоничного обучения иностранному языку [12].

Говоря о лексическом аспекте обучения отрицанию в английском языке, следует остановиться подробнее на собственно лексических и фразеологических средствах передачи отрицательного смысла. Особенностью таких средств является то, что негативный смысл зачастую выражается в них имплицитно. Это, в свою очередь, осложняет усвоение материала студентами, поскольку для выявления отрицательного компонента значения здесь требуется прибегать к дефиниционному анализу лексической единицы или устойчивого выражения, а также учитывать прагматические, культурные, стилистические возможности употребления такого языкового средства передачи негативного смысла.

Кроме того, в отличие от прототипических средств выражения отрицания (отрицательных частиц, аффиксов, местоимений), способных передавать любой отрицательный смысл (отсутствия, несоответствия, отрицательной оценки, коммуникативной реакции) [17], упомянутые лексические средства менее универсальны и зачастую выражают лишь отдельные из упомянутых смыслов. Тем не менее это не означает, что знание этих средств менее ценно для студентов, и обучение им должно строиться по остаточному принципу. Напротив, усвоение студентами особенностей передачи ряда отрицательных смыслов, как и осведомленность о широком спектре разноуровневых средств выражения отрицания в изучаемом языке, как представляется, является одним из ключевых компонентов современного коммуникативно-ориентированного обучения, в рамках которого упор делается на коммуникацию студентов в группах, обсуждение вопросов, обмен мнениями [2].

Умение адекватно передать различные аспекты отрицания, в особенности отрицательной коммуникативной реакции, становится ключевым элементом такого обучения, поскольку в процессе общения часто требуется выразить несогласие с собеседником, негативную оценку или коммуникативную реакцию на его реплику. Не обладая должными знаниями обо всем многообразии средств выражения отрицательного смысла, студент может оказаться недостаточно подготовлен к подобной коммуникации, в част-

ности при использовании собеседником лексических или фразеологических средств, выражающих отрицательные смыслы имплицитно. Кроме того, пользуясь лишь узким спектром языковых средств, выражающих отрицание эксплицитно, студент выбирает не всегда удачную коммуникативную стратегию, поскольку речь, построенная на использовании только таких средств, может показаться собеседнику излишне категоричной и даже грубой, что, в свою очередь, может привести к трудностям в общении и даже провалу коммуникации. Напротив, высказывания, избегающие резких формулировок и категоричных высказываний, построенных на эксплицитном выражении отрицания, должны лучше восприниматься собеседником, поскольку не являются столь безапелляционными и создают впечатление учета мнения собеседника. К примеру, реакцией на неожиданное появление человека может быть использование эксплицитных и имплицитных языковых средств, передающих отрицательный смысл:

- 1) *I didn't expect your arrival;*
- 2) *I am surprised with your arrival.*

В первом случае высказывание носит более прямолинейный и категоричный характер, а у собеседника может сложиться впечатление нежеланности и неуместности визита. Напротив, использование лексической единицы *surprise*, как способа выразить отрицательный смысл имплицитно (*surprise – something that is not expected; an emotion that is caused by something unexpected happening* [23, p. 904], позволяет обойтись без подобной нежелательной категоричности. Справедлива и обратная ситуация, когда эксплицитные средства выражения отрицания используются в эвфемистической функции вместо лексических единиц, несущих сильную негативную коннотацию:

- 1) *We'll leave tomorrow – But that's absurd;*
- 2) *We'll leave tomorrow – But that's not reasonable.*

В первом случае в ответной реплике помимо имплицитного отрицания (*absurd – something unreasonable* [24, p. 4]) присутствует нежелательный компонент эмоциональной окраски, который может быть воспринят собеседником негативно. Во втором примере использование отрицательной частицы *not* в

сочетании с прилагательным *reasonable* позволяет уйти от излишней эмоциональности и категоричности суждения путем апелляции к здравому смыслу коммуниканта.

Сказанное выше подтверждает значимость осведомленности о разнообразных способах выражения отрицания как одного из важных аспектов коммуникативно-ориентированного обучения. Владея знаниями о всем широком спектре передачи негативного смысла, студенты смогут более уверенно участвовать в обсуждениях, диалогах, обмене мнениями, обладая нужной гибкостью в выражении своей точки зрения, тем самым не ставя под угрозу успешность самого процесса коммуникации. Кроме того, такие знания дадут студентам возможность более адекватно и быстро реагировать на реплики собеседника, появится беглость как один из важных показателей коммуникативной компетенции [12]. В свою очередь, используя принципы и методы когнитивной лингвистики, можно представить отрицание не как набор разрозненных языковых единиц, выражающих лишь смысл отсутствия, но как целостную смысловую категорию, организованную по прототипическому принципу, имеющую широкий набор языковых средств выражения смыслов отсутствия, несоответствия, отрицательной оценки и коммуникативной реакции. Будучи организованы подобным образом в структуре обучения, языковые средства выражения отрицания лучше воспринимаются студентами, в их сознании формируется четкая система знаний об интересующем нас феномене. Обладая такой информацией, студенты смогут выбирать наиболее подходящие в текущей коммуникативной ситуации языковые средства, отказываясь от неуместных, пусть и кажущихся более доступными, тем самым не ставя под угрозу сам процесс коммуникации. В свою очередь, владение сведениями о ряде лексических и фразеологических средств выражения отрицания, передающих соответствующий смысл имплицитно, позволит студентам быстрее, успешнее и адекватнее реагировать на высказывания, содержащие подобные языковые средства, по сравнению со студентами, в обучении которых таким средствам не уделялось должного внимания.

Для лучшей иллюстрации перспектив интеграции наработок когнитивной лингвист-

тики в процесс обучения иностранному языку обратимся к такому аспекту лингводидактики, как обучение фразеологизмам и устойчивым выражениям, ведь данные языковые средства наиболее ярко отражают особенности языка в его неразрывной связи с культурой страны изучаемого языка, одновременно иллюстрируя и когнитивную, и культурную обусловленность языковых единиц. Поскольку мышление групп индивидуумов, обусловленное культурными особенностями, может в известной степени отличаться от других групп, имеющих иные культурные особенности, продукты такого мышления – устойчивые и фразеологические выражения, тесно вплетенные в культуру, – также могут различаться и даже не находить аналогов в другом языке. При этом такие выражения становятся важными, а подчас и незаменимыми, элементами языка, без знания которых общение бывает зачастую затруднено. Обратимся к классификации, приведенной в работе [25], для иллюстрации широкого спектра идиоматических средств выражения отрицательного смысла в английском языке. Согласно упомянутой классификации они могут быть разделены на формулы и заранее отформатированные выражения. Формулы бывают связаны с:

- определенными, повторяющимися речевыми ситуациями (*No doubt*);
- функцией структурирования дискурса (*Last but not the least*);
- передачей оценки говорящего, его отношения к ситуации (*Isn't that a fact?*).

С другой стороны, отформатированные выражения включают в себя:

- поговорки, пословицы, афоризмы (*It ain't over till the fat lady sings*);
- броские фразы и клише (*Hobson's choice*, *Castles in Spain*. Привлечение дефиниционного анализа позволяет выявить отрицательные компоненты значения: *Hobson's choice* – **no choice at all** [26, p. 110]; *Castles in Spain* – *possessions that have no real existence* [26, p. 41]);
- целые тексты, либо их части (религиозные, стихи, тексты песен. Здесь можно привести пример из работы З.Й. Шмидта [27], упоминающего текст, в целом выражающий смысл «*Не ходите в джунгли*»).

Приведенная классификация иллюстрирует тот факт, что указанные средства пере-

дачи отрицательных смыслов затрагивают широкий спектр языковых ситуаций и являются неотъемлемой частью повседневного общения, фольклора, художественной литературы. Более того, будучи стилистически и культурно обусловлены, в своем изучении они требуют привлечения широкого контекста, в том числе и культурного. Иными словами, человек, изучающий иностранный язык, может встретиться с подобными выражениями в совершенно различных условиях, и, не обладая соответствующим уровнем лингвокультурной компетенции, не сможет выстроить правильное общение, что выразится в конечном счете в недопонимании и даже провале коммуникации.

Напротив, обучая студентов отрицанию как неотъемлемой части процесса коммуникации и организуя такое обучение с использованием данных когнитивной лингвистики, мы подстраиваемся под особенности функционирования мышления человека, его склонность к систематизации, обобщению и ассоциированию знаний, полученных из разных источников и в разных условиях, в целостную структуру [12; 28]. Данный процесс имеет место и в случае с фрагментарным характером сведений, поступающих к студенту, и в случае с курсом, интегрирующим в себя всю лингвокультурную специфику обучения языку на базе когнитивного подхода. Однако, если в первом случае в силу особенностей и разрозненного характера поступающих знаний возможна интерференция, приводящая к ошибкам (например, стилистическим или культурно-обусловленным) в употреблении тех или иных языковых единиц, то во втором случае обучение изначально ориентируется на необходимость взаимосвязи и взаимообусловленности всего комплекса знаний, активируемых при освоении иностранного языка. Таким образом, обучение отрицанию, как важнейшему элементу коммуникации, благотворно сказывается и на уровне владения языком в целом, и на культурной осведомленности студентов.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что используемый метод построения обучения отрицанию в английском языке соответствует целому ряду критериев гармоничного и всестороннего обучения.

1. **Доступность и наглядность** (максимальная доступность достигается за счет ви-

зуализации когнитивных механизмов, стоящих за выражением тех или иных функций отрицания).

2. Антропоцентричность и экспликативность (разнообразные способы репрезентации информации в структуре урока, эффективность которых доказана когнитивной наукой [28], – визуальный, акустический, кинестетический, моторный – позволяют оптимизировать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями каждого студента и строить обучение на принципах объяснения языковых и когнитивных явлений в их взаимосвязи).

3. Структурированность (получаемые знания структурированы в соответствии с принципами организации ментальных структур в сознании человека для наилучшей доступности).

4. Мотивационность (упор на экспликативный характер предоставляемых сведений, равно как и различные типы визуализации информации и игровые элементы, повышают мотивацию студентов).

5. Коммуникативная ориентированность (языковые единицы и когнитивные структуры, стоящие за выражением отрицательных смыслов, рассматриваются в неразрывной связи с речевым контекстом в структуре коммуникативно-ориентированного обучения).

6. Культурная обусловленность (раскрывается культурная обусловленность таких языковых феноменов, как имплицитное отрицание, двойное отрицание, множественное отрицание, являющихся неотъемлемой частью дискурса и культуры страны изучаемого языка).

7. Рефлексивность (объяснение когнитивных механизмов, стоящих за формированием отрицательных смыслов, позволяет студентам осмыслить особенности взаимодействия ментальных и языковых структур, а методы анализа, предлагаемые когнитивной лингвистикой (к примеру, концептуальный, прототипический, фреймовый анализ), используемые в структуре занятия для объяснения такого взаимодействия, позволяют научить студентов основам исследовательской деятельности).

8. Самообразовательный потенциал (соответствие упомянутым выше критериям, в особенности структурированности, мотива-

ционности и рефлексивности, позволяет создать прочный фундамент для успешного формирования навыка самообучения студентов).

Обобщая сказанное, можно заключить, что обучение, построенное с привлечением принципов и методов когнитивной лингвистики, позволяет рассматривать языковые феномены в целом и отрицание в частности системно, демонстрируя связь языковых единиц с ментальными структурами, с одной стороны, и раскрывая культурную обусловленность таких единиц – с другой. Поскольку язык и мышление не существуют отдельно от культуры [22, с. 28], студенты привлекают и фоновые страноведческие знания, и сведения, полученные из смежных областей знания, в чем проявляется интегративный характер такого лингвокогнитивного обучения. В свою очередь, обучение отрицанию в английском языке во всем его многообразии представляется немаловажным, поскольку оно фундаментально для любого процесса коммуникации, передавая смыслы отсутствия, несоответствия, отрицательной оценки и коммуникативной реакции [17; 18], находящие свое выражение практически в любом коммуникативном акте. Недостаточная осведомленность студентов о культурных, стилистических, прагматических особенностях использования тех или иных языковых средств выражения отрицания может поставить под угрозу сам процесс коммуникации, что недопустимо для коммуникативно-ориентированного образования, являющегося приоритетным направлением обучения языку на сегодняшний день.

Лингвокогнитивный характер уроков, построенных в соответствии с вышеупомянутыми принципами, позволяет раскрыть индивидуальный потенциал каждого студента, поскольку данное обучение в самой своей основе антропоцентрично, а достижение высокой мотивации учащихся через игровой характер ряда заданий (ролевые игры, коммуникативные ситуации) и экспликативный характер обучения позволяют удерживать внимание студентов на должном уровне на протяжении всего занятия. Благодаря ориентированности на объяснение функционирования языковых единиц как результата работы соответствующих когнитивных механизмов, шаг за шагом анализируются сначала языковая структура выражения, лексические,

морфологические, синтаксические его особенности, с переходом к анализу семантики и, наконец, к описанию когнитивных структур и механизмов, стоящих за формированием соответствующих смыслов. Подобный анализ представляется не только существенным этапом рефлексивной части соответствующего занятия, обучающего студентов рассуждению, осмыслению собственных ошибок, но и не менее важным этапом в становлении учащегося как будущего исследователя, позволяя ему пользоваться научными методами и приемами для поэтапного анализа рассматриваемого феномена с привлечением фоновых знаний смежных дисциплин и умений, сформированных в процессе предыдущего обучения, давая возможность продуцировать выводы о языковых, когнитивных, культурных структурах, стоящих за данным феноменом. Выработка таких навыков научной работы, в свою очередь, открывает перед студентом перспективы продуктивного самообразования, являющегося неотъемлемой частью подготовки и совершенствования знаний, умений и навыков современных специалистов.

Список литературы

1. *Langacker R.W.* Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin; New York, 2001.
2. *Taylor J.R.* Some pedagogical implications of cognitive linguistics // *Conceptualization and Mental Processing in Language* / ed. by R.A. Geiger, B. Rudzka-Ostyn. Berlin, 1993. P. 201-226.
3. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live By. Chicago, 1980.
4. *Lakoff G.* Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago, 1987.
5. *Ungerer F., Schmid H.J.* An Introduction to Cognitive Linguistics. Harlow, 2006.
6. *Langacker R.W.* Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites. Stanford, 1987.
7. *Rosch E.* Principles of Categorization. Berkeley, 1978.
8. *Lowie W., Verspoor M.* Making sense of polysemous words // *Language Learning*. 2003. Vol. 53. № 3. P. 547-586.
9. *Matsumoto N.* Bridges between cognitive linguistics and second language pedagogy: the case of corpora and their potential // *SKY Journal of Linguistics*. 2008. Vol. 21. P. 125-153.
10. *Boers F., Lindstromberg S.* Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology. Berlin, 2008.
11. *Veliz L.* A route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2018. Vol. 7. № 1. P. 211-217.
12. *Tyler A.* Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. N. Y., 2012.
13. *Giovanelli M.* Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. N. Y., 2015.
14. *Поляков О.Г.* Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (30). Ч. 1. С. 165-168.
15. *Russell B.* Logic and Knowledge. Essays, 1901–1950. N. Y., 1956.
16. *Бондаренко В.Н.* Отрицание как логико-грамматическая категория. М., 1983.
17. *Болдырев Н.Н.* Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011. № 1 (026). С. 5-14.
18. *Мотов С.В.* Оценочный аспект концепта «отрицание» (на материале современного английского языка) // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2009. Вып. 4 (72). С. 100-105.
19. *Horn L.R.* A Natural History of Negation. Stanford, 2001.
20. *Horn L.R.* Multiple negation in English and other languages // *The Expression of Negation*. Berlin, 2010. P. 111-148.
21. *Labov W.* Languages in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia, 1972. P. 201-240.
22. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
23. *NTC's American English Learner's Dictionary* / ed. by R.A. Spears. Chicago, 1998.
24. *Hornby A.S.* Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford, 1982.
25. *Pavlović V.* Cognitive linguistics and English language teaching at English departments // *Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature*. 2010. Vol. 8. № 1. P. 79-90.
26. *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable* / revised by A. Room. L., 1995.
27. *Schmidt S.J.* Texttheoretische Aspekte der Negation. N. Y., 1973.
28. *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. P. 1-8.

Поступила в редакцию 28.06.2018 г.
Отрецензирована 15.07.2018 г.
Принята в печать 01.10.2018 г.

Информация об авторе

Мотов Сергей Владимирович, ассистент кафедры иностранных языков и профессионального перевода. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; преподаватель русского языка кафедры иностранных языков и литератур. Университет Уэстерн Иллинойс, Макомб, Иллинойс, Соединенные Штаты Америки. E-mail: englishtambov@mail.ru

Для цитирования

Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: лексический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 177. С. 7-15. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15.

DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15

LINGUOCOGNITIVE FOUNDATIONS OF TEACHING NEGATION IN ENGLISH: LEXICAL ASPECT

Sergey Vladimirovich MOTOV^{1,2)}

¹⁾ Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²⁾ Western Illinois University
1 University Circle, Macomb 61455, Illinois, United States of America
E-mail: englishtambov@mail.ru

Abstract. The necessity for search of new possibilities for optimization of foreign languages teaching is grounded in a number of peculiarities of the educational process, its communicative alignment and cultural base. The integration of cognitive linguistics into the structure of English lessons meets the requirements of both teaching language in its connection with the culture of the country and communicative nature of such an education. The linguocognitive approach to teaching allows a successful implementation of the principles and methods of cognitive science for improving the efficiency of foreign lexis teaching, which was proven by a number of experimental studies. One of the main aspects of teaching lexis – teaching of lexical and phraseological units bearing negative meaning is being studied. There was evidence given for importance of negation in the structure of communicative acts, which allows to convey the meanings of absence, discrepancy, negative evaluation and communicative reaction, whereas the knowledge of the broad spectrum of the ways for representing negation in language is crucial for a successful communicative-oriented education as a fundamental principle for structuring of modern foreign language teaching. Negation is also considered as a culture-conditioned category, which is significant in linguoculture education. A number of evidences is provided to corroborate accordance of negation teaching with a number of criteria for comprehensive and balanced education.

Keywords: linguocognitive approach; cognitive linguistics; negation; communicative competence; lexis; linguoculture

References

1. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York, 2001.
2. Taylor J.R. *Some pedagogical implications of cognitive linguistics. Conceptualization and Mental Processing in Language*. Berlin, 1993, pp. 201-226.
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980.
4. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, 1987.

5. Ungerer F., Schmid H.J. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Harlow, 2006.
6. Langacker R.W. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, 1987.
7. Rosch E. *Principles of Categorization*. Berkeley, 1978.
8. Lowie W., Verspoor M. Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 2003, vol. 53, no. 3, pp. 547-586.
9. Matsumoto N. Bridges between cognitive linguistics and second language pedagogy: the case of corpora and their potential. *SKY Journal of Linguistics*, 2008, vol. 21, pp. 125-153.
10. Boers F., Lindstromberg S. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, 2008.
11. Veliz L. A route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 211-217.
12. Tyler A. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York, 2012.
13. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. New York, 2015.
14. Polyakov O.G. Lingvisticheskiye aspekty proyektirovaniya kursa angliyskogo yazyka dlya spetsialnykh tseley [Linguistic aspects of English course design for special purposes]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2013, no. 12 (30), part 1, pp. 165-168. (In Russian).
15. Russell B. *Logic and Knowledge. Essays, 1901–1950*. New York, 1956.
16. Bondarenko V.N. Otritsaniye kak logiko-grammaticheskaya kategoriya [Negation as a Logical and Grammatical Category]. Moscow, 1983. (In Russian).
17. Boldyrev N.N. Kontseptualizatsiya funktsii otritsaniya kak osnova formirovaniya kategorii [Conceptualization of a negation function as a basis for the category formation]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2011, no. 1 (026), pp. 5-14. (In Russian).
18. Motov S.V. Otsenochnyy aspekt kontsepta «otritsaniye» (na materiale sovremennogo angliyskogo yazyka) [Evaluative aspect of “negation” concept (on the material of modern English)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, no. 4 (72), pp. 100-105. (In Russian).
19. Horn L.R. *A Natural History of Negation*. Stanford, 2001.
20. Horn L.R. Multiple negation in English and other languages. *The Expression of Negation*. Berlin, 2010, pp. 111-148.
21. Labov W. *Languages in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, 1972, pp. 201-240.
22. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, 2000. (In Russian).
23. Spears R.A. (ed.). *NTC's American English Learner's Dictionary*. Chicago, 1998.
24. Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford, 1982.
25. Pavlović V. Cognitive linguistics and English language teaching at English departments. *Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature*, 2010, vol. 8, no. 1, pp. 79-90.
26. Room A. (reviser). *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable*. London, 1995.
27. Schmidt S.J. *Texttheoretische Aspekte der Negation*. New York, 1973. (In German).
28. 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, pp. 1-8.

Received 28 June 2018

Reviewed 15 July 2018

Accepted for press 1 October 2018

Information about the author

Motov Sergey Vladimirovich, Assistant Lecturer of Foreign Languages and Professional Translation Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation; Teacher of Russian of the Department of Foreign Languages and Literatures. Western Illinois University, Macomb, Illinois, United States of America. E-mail: englishtambov@mail.ru

For citation

Motov S.V. Obuchenie otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvo-kognitivnoy osnove: leksicheskiy aspekt [Linguocognitive foundations of teaching negation in English: lexical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 7-15. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15. (In Russian, Abstr. in Engl.).