

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39  
УДК 378

## Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе

Сергей Владимирович МОТОВ<sup>1,2</sup>

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

<sup>2</sup>Университет Уэстерн Иллинойс  
614551, Соединенные Штаты Америки, Иллинойс, Макомб, 1 Юниверсити Серкл  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>, e-mail: [sv-motov@wiu.edu](mailto:sv-motov@wiu.edu)

## Teaching English grammar on linguocognitive basis

Sergei V. MOTOV<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Tambov State University named after G.R. Derzhavin  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

<sup>2</sup>Western Illinois University  
1 University Circle, Macomb 61455, Illinois, United States of America  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>, e-mail: [sv-motov@wiu.edu](mailto:sv-motov@wiu.edu)

**Аннотация.** Особенности современного образовательного процесса диктуют новые требования к методам и подходам, используемым в обучении языкам. Одним из перспективных путей оптимизации уроков по иностранному языку является интеграция достижений когнитивной лингвистики в структуру таких занятий. Лингвокогнитивный базис здесь не только сочетается с коммуникативно-ориентированным обучением, но и позволяет повысить эффективность образовательного процесса за счет привлечения принципов и методов когнитивной науки, позволяющей объяснить целый ряд языковых феноменов, в частности грамматических, экспликация которых в рамках традиционного подхода к обучению затруднена. Рассмотрены некоторые аспекты грамматики английского языка, трудности в преподавании которых с успехом преодолены благодаря использованию методического аппарата когнитивной лингвистики. Продемонстрирована важность учета когнитивного механизма концептуальной метафоры при обучении английским предлогам и модальным глаголам. Приведен ряд практических исследований, доказавших высокий потенциал занятий, построенных на лингвокогнитивной основе. Доказана возможность интеграции лингвокогнитивного базиса и методик, разработанных в рамках традиционного подхода к обучению иностранным языкам. Обоснована возможность обучения английской грамматике на лингвокогнитивной основе и приведены доводы в пользу эффективности такого подхода к образовательному процессу.

**Ключевые слова:** лингвокогнитивный подход; когнитивная лингвистика; лингводидактика; коммуникативная компетенция; грамматика; лингвокультура

**Для цитирования:** Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 179. С. 32-39. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39

**Abstract.** The peculiarities of the modern educational process require new approaches to techniques and methods used in language teaching. One of the ways for optimization of lessons in foreign languages is aimed at integration of cognitive linguistics and its achievements into the structure of such classes. The linguocognitive basis fits well into the communicative approach to teaching languages and allows for increased efficiency of education through using the principles and methods of cognitive science, which provides a means of explanation for a number of linguistic phenomena, including grammatical, the explanation of which is difficult within the traditional approach to teaching. Certain aspects of English grammar, that are difficult to be taught, are being considered and the efficiency of methods of cognitive linguistics in their teaching is proven. We

demonstrate the importance of considering cognitive metaphor as a mechanism that is crucial for teaching English prepositions and modal verbs. A number of practical researches, that have proven the high potential of classes, structured around linguocognitive basis, is provided. We also prove the possibility of integration of the methods of cognitive linguistics and the methods, developed within the traditional approach to language teaching. In conclusion we provide the arguments for the efficiency of teaching English grammar on linguocognitive basis.

**Keywords:** linguocognitive approach; cognitive linguistics; linguodidactics; communicative competence; grammar; linguoculture

**For citation:** Motov S.V. Obuchenije grammatike angliyskogo yazyka na lingvokognitivnoy osnovе [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. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Перед сегодняшней педагогикой стоит ряд проблем, решение которых станет ключом к оптимизации учебного процесса и, как следствие, лучшему усвоению знаний студентами. Среди них можно выделить вопрос оптимизации преподавания грамматики, зачастую становящейся проблемным аспектом обучения иностранного языка, поскольку традиционные методы организации учебного процесса в недостаточной мере согласуются с современным принципом коммуникативной ориентированности обучения, стремящимся уйти от инструкций на родном для студентов языке и в максимальной мере применять в классе изучаемый язык, а также жесты, мимику, движения. Более того, зачастую традиционные приемы обучения грамматике могут негативно сказаться на эффективности коммуникативно-ориентированного занятия, поскольку они идут вразрез с студентоцентричностью урока и в ряде случаев демотивируют студентов из-за особенностей формата подачи информации. Помимо этого, такое противоречие приводит к рассмотрению тех или иных грамматических феноменов сквозь призму родного языка и лингвокультуры, что впоследствии может приводить к ошибкам, неточностям в употреблении таких единиц, как, к примеру, предлоги, особенности использования которых разнятся от языка к языку. Вместе с тем излишне строгое следование принципам коммуникативно-ориентированного обучения, выливающееся в ситуации, когда преподаватель, следуя принципу употребления лишь изучаемого языка в аудитории, пытается объяснять студентам грамматические феномены, используя иностранный язык, может стать еще менее продуктивным, поскольку вызывает недопонимание таких инструкций учащимися, что, в свою очередь, ведет к не-

эффективности обучения, пробелам в знаниях студентов и даже потере у них заинтересованности в предмете.

Поиск путей гармонизации преподавания грамматики в структуре коммуникативно-ориентированного обучения остается одним из важных вопросов лингводидактики. Значительные подвижки в данном направлении были достигнуты за счет привлечения сведений и принципов когнитивной науки в целом и когнитивной лингвистики в частности [1]. Последняя пытается описать и дать объяснение связи ментальных и языковых структур, а также, взяв за основу то, как человек взаимодействует с окружающим миром, описывает особенности его восприятия, концептуализации и категоризации [2].

По справедливому замечанию Дж. Литтлмор, проблемным аспектом обучения иностранному языку является тот факт, что студенты при освоении языкового материала пытаются найти его эквивалент в родном языке и отождествить новую для них языковую единицу с уже известной в знакомом языке, что ведет к значительным потерям в коннотации и искажении смыслов. Более того, в результате данного явления концептуальные структуры, связанные с языковыми единицами родного языка, могут связываться с таковыми в изучаемом языке, привлекая нежелательные здесь дополнительные смыслы, в особенности присутствующие в их структуре культурно-обусловленные, не свойственные языковым единицам в изучаемом языке. При пренебрежении такой особенностью в рамках коммуникативно-ориентированного обучения, когда происходит диалог между двумя или несколькими носителями языка, ситуация может усугубиться за счет обмена студентами ошибочными и неточными пониманиями языковых

единиц, которые впоследствии могут укорениться в сознании уже группы учащихся [3]. Для преодоления подобного нежелательного эффекта важно структурировать занятия исходя из обучения не только языковым единицам *per se*, но и особенностям соответствующих им концептуальных структур, являющихся одновременно и хранилищем смыслов, в том числе и культурно-окрашенных, и частью концептосферы, общей для носителей языка, в данном случае – английского.

Следует оговориться, что подобное отождествление является не произвольным, но, напротив, обусловлено важным когнитивным механизмом концептуальной метафоры, подробно описанным еще в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона [4; 5]. Привлекая материал английского языка, авторы доказали, что когнитивные области ПРОСТРАНСТВО и ВРЕМЯ тесно связаны, а эта связь, в свою очередь, является одним из примеров работы механизма концептуальной метафоры, когда ВРЕМЯ в понимании носителя соответствующей лингвокультуры структурируется в терминах ПРОСТРАНСТВА, то есть настоящее время – это текущее положение человека, прошлое находится позади, а будущее – впереди. В английском языке это находит отражение в выражениях вида: *That's all behind us now. We're looking ahead to the future.* Другими подобными механизмами выступают восприятие ВРЕМЕНИ как контейнера и как базы/основы (*on a daily, biennial basis*) [5, p. 140]. Причем абстрактные сведения, подобные упомянутой категории времени, не имеющие чувственных референций в реальном мире, воспринимаются учащимися лучше, будучи представлены визуально как сами по себе через, к примеру, рисунки, схемы, диаграммы, так и в соответствующей ситуации или сцене, в рамках которой они несут определенный смысл. С помощью подобной подачи информации студентам легче активировать необходимый материал в памяти, воображении и в конечном счете связать его с собственным опытом, то есть интегрировать в свою концептуальную систему [6, p. 68].

Также следует заметить, что с когнитивной точки зрения упомянутая выше концептуальная метафора не является стилистическим механизмом украшения языка. Напро-

тив, это фундаментальный принцип самого мышления человека и концептуализации им реальности [6]. Причем и когнитивные механизмы, и мыслительная деятельность человека, находящие выражение в языке, обусловлены сенсомоторными и тактильными взаимодействиями с реальностью вокруг нас, являющимися ключевыми типами интеракции начиная еще с детского возраста [7]. Иными словами, такие каналы сенсорного восприятия, как визуальный, слуховой, тактильный, кинестетический и другие, лежат в основе формирования высшей нервной деятельности и во многом детерминируют ее. Понимание самой природы данных механизмов позволяет пролить свет на то, как физический и чувственный опыт взаимодействия с окружающим миром формируют нашу концептуальную систему, обуславливающую особенности употребления языка [7, p. 216]. В свою очередь, зная о такой связи, можно успешно использовать указанные каналы для более эффективной работы с соответствующими когнитивными структурами и, как следствие, оптимизации процесса обучения иностранному языку.

Вместе с тем не стоит забывать, что имплементация указанных механизмов может быть различной в рамках разных лингвокультур, и хотя концептуальная метафора как когнитивный механизм в той или иной степени затрагивает все языки, поскольку лежит в основе самого мышления человека, ее преломление в конкретном языке может отличаться в силу уникального лингвокультурного опыта носителей языка и особенностей восприятия ими окружающей реальности под воздействием культуры и межличностных взаимодействий.

Для иллюстрации сказанного обратимся к такому важному аспекту грамматики, как предлоги. Говоря об их особенностях применительно к обучению студентов, следует отметить, что шаблоны их использования напрямую связаны с концептуальной репрезентацией их ключевых значений [8]. Англоязычные люди для упоминания различных временных промежутков употребляют ряд отличающихся предлогов. К примеру, когда речь идет о месяце, употребляется предлог *in* (*in September*), для упоминания дня недели необходим предлог *on* (*on Monday*), в то время как для указания конкретного времени

требуется предлог *at* (*at 9 o'clock*). Для русскоязычного студента такое положение вещей может представляться неожиданным и непривычным, поскольку в русском языке для упоминания аналогичных промежутков времени достаточно одного лишь предлога *в*: *в сентябре*; *в понедельник*; *в 9 утра*. Исходя из указанных особенностей, попытки оптимизировать процесс обучения английским предлогам с привлечением традиционного подхода встречались с заметными трудностями, поскольку в его рамках не представлялось возможным объяснить сам механизм формирования смыслов, требующих употребления различных предлогов. Таким образом, студентам предлагалось лишь запомнить, что для упоминания месяца в английском языке требуется предлог *in*, для дня недели – *on*, а для конкретного времени – *at* [6].

В свою очередь, использование методологической базы и наработок когнитивной лингвистики позволяет в данном случае не только выявить концептуальную метафору, лежащую в основе концептуализации указанных временных промежутков, но и объяснить механизм ее работы, когда для временных интервалов примерно равных суткам используется предлог *on*, для отрезков времени более 1–2 суток – предлог *in*, а для промежутков менее суток – *at*. В первом случае такая метафора концептуализирует промежутки времени в виде базы (*on Monday*; *on a daily basis*), а во втором – в виде контейнера (*in the future*; *in the twentieth century*; *in 1999*; *in May*) [6, p. 21]. Наличие таких сведений открывает возможность и визуализации данного когнитивного механизма, и репрезентации его связи с соответствующим грамматическим феноменом для лучшего усвоения рассматриваемого материала студентами, поскольку непосредственный опыт, в данном случае визуальный, лучше воспринимается и запоминается студентами в силу особенностей работы головного мозга человека [9]. Представление информации таким образом делает возможным повышение эффективности усвоения знаний студентами благодаря переходу от механического заучивания к осознанному восприятию материала. Кроме того, через сопоставление особенностей употребления предлогов в изучаемом и родном языках наглядно демонстрируются особенности концептуализации реальности

носителями языка, которые лежат в самой основе лингвокультуры, осведомленность о которой является весьма важным аспектом изучения английского языка в его неразрывной связи с соответствующей лингвокультурой [10].

Суммируя сказанное, можно заключить, что обучение, строящееся на лингвокогнитивной основе, рассматривает язык не просто как систему знаков, но как структуру, обусловленную когнитивной деятельностью человека. Таким образом, появляется возможность взглянуть на реальность с позиций особенностей ее восприятия носителями языка, теснее познакомиться с их концептосферой и мировоззрением [6, p. 66-68]. Используя данный подход, мы, кроме прочего, решаем одну из важных задач современной методики – преподавание языка в его неразрывной связи с культурой страны изучаемого языка, поскольку язык не существует вне соответствующей культуры [10, с. 24].

Другим важным аспектом английской грамматики, представляющим известную сложность для освоения студентами, являются модальные глаголы, взгляды на стратегии преподавания которых претерпели значительную эволюцию [11]. Основной сложностью при обучении им является то их свойство, что практически все они имеют два основных значения – одно, связанное со способностью, долженствованием или разрешением в социофизической реальности (*The doctor said I should get more sleep*), а другое – с рассуждением говорящего, его логическими построениями и моделированием возможных ситуаций (*[Doorbell rings]. Speaker: That should be Catherine now*) [12; 13]. Традиционный подход к обучению не дает удовлетворительного объяснения механизма связи между двумя упомянутыми значениями. В свою очередь, привлечение когнитивной лингвистики позволяет выявить когнитивные механизмы, лежащие за соответствующими языковыми структурами и объяснить взаимосвязь между ними. Таким образом, подобное обучение модальным глаголам не сводится к механическому запоминанию значений и языковых их форм, а, напротив, объясняет, как соответствующие им структуры, находящие впоследствии свое выражение в языке, функционируют на концептуальном уровне, что ведет к лучшему пониманию

студентами принципов работы модальных глаголов и успешному использованию их на основе данных принципов [14]. Это утверждение нашло подтверждение в ряде экспериментальных исследований, выявивших прирост уровня компетентности учащихся при структурировании образовательного процесса в соответствии с принципами лингвокогнитивного обучения модальным глаголам [15; 16].

Так, в работе М. Джованелли обосновывается возможность использования одного из инновационных способов структурирования занятий по иностранному языку, направленных на изучение модальных глаголов с привлечением принципов и методов когнитивной лингвистики. После начального этапа объяснения студентам предлагается в графической форме передать смысл рассматриваемой ситуации и соответствующего модального глагола. Это делается с целью активации экстралингвистических образов и концептуальных структур для лучшего понимания студентами функционирования модальных глаголов и когнитивных механизмов, стоящих за ними. Такой подход помогает учащимся не только постичь саму суть интересующих нас языковых единиц, но и понять, а в последующем и объяснить особенности их работы в предложении. Данный тип задания становится базисом, на основе которого отрабатываются практические навыки и варианты употребления модальных глаголов с помощью классических упражнений [15, р. 65]. Таким образом, классическая грамматика и ряд упражнений, разработанных в ее рамках не отбрасываются, но гармонично вливаются в структуру коммуникативно-когнитивного занятия [17, с. 168].

На следующем этапе происходит проверка уровня понимания студентами самих принципов работы модальных глаголов. Для этого предлагается передать смысл изученных ранее языковых единиц с помощью невербальных средств – движений тела, жестов, привлечения пространства аудитории. Данная реализация обучения способствует лучшему восприятию и запоминанию информации, поскольку она основана на физическом, визуальном опыте, понимании, повторении и взаимодействии с классом [9; 15; 16]. Этим достигается цель мониторинга компетенции студентов, поскольку простое

заучивание вариантов употребления модальных глаголов может не дать понимания самого механизма работы того или иного глагола и, как следствие, не давать удовлетворительных результатов в условиях реального речевого общения, являющегося ключевым аспектом формирования лингвистической компетентности [17; 18].

Вместе с тем подобный подход оставляет возможность для дальнейшей оптимизации структуры занятий на основе новых разработок и экспериментальных данных из смежных дисциплин без отрицания важности ряда методик, на практике доказавших свою эффективность в структуре традиционного подхода к обучению иностранному языку [18; 19].

Таким образом, на основе результатов ряда проведенных исследований, направленных на оценку эффективности лингвокогнитивного обучения английской грамматике [3; 6; 12; 14], среди достоинств использования когнитивной лингвистики при обучении иностранным языкам в целом и английскому в частности возможно выделить следующие аспекты:

1) облегчение понимания студентами взаимосвязи между ментальными и языковыми структурами и наглядная их репрезентация для наилучшего восприятия информации;

2) объяснение особенностей употребления ряда грамматических феноменов (предлогов, модальных глаголов), описание принципов работы которых в рамках традиционного подхода к обучению затруднено;

3) гармоничная интеграция достижений традиционной лингвистики и методики преподавания иностранного языка в структуру коммуникативно-когнитивного занятия;

4) обучение грамматике в неразрывной связи с языковым контекстом и непосредственным употреблением тех или иных языковых средств, что позволяет говорить об аутентичности подобного обучения;

5) привлечение как языкового, так и культурного контекста, являющихся неотъемлемыми частями гармоничного обучения, позволяет студентам «вживаться» в роль носителя языка, формируя, таким образом, комплексное понимание изучаемой лингвокультуры;

6) ознакомление студентов с особенностями функционирования концептуальных

механизмов (например, концептуальная метафора, концептуальная метонимия, профилирование и др.) позволяет не только добиться лучшего восприятия материала учащимися через осознанность, но и выработать необходимые навыки молодых исследователей;

7) открытость для дальнейшей оптимизации образовательного процесса путем привлечения новых сведений из смежных дисциплин и цифровых гуманитарных наук.

Следует заметить, что лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку позволяет не только описывать отдельные грамматические или лексические единицы, но и имеет существенный потенциал для оптимизации обучения таким комплексным многоуровневым категориям, как, к примеру, отрицание, находящему свое выражение в языке с помощью грамматических, лексических, морфологических, синтаксических, фразеологических средств. Поскольку отрицательные смыслы зачастую передаются положительными по форме языковыми единицами, объяснение функционирования и особенностей употребления которых в рамках традиционной грамматики и традиционного подхода к обучению может быть затруднено [20]. Лингвокогнитивный подход, не отменяя достижений традиционного обучения грамматике, позволяет систематизировать разнородные языковые средства на основе соответствующего смысла, что позволяет предоставить студентам эти языковые средства в систематизированном, а не разрозненном виде. Основой для систематизации становится именно соответствующий смысл, а знания, структурированные подобным образом, становятся доступнее для учащихся [19].

Помимо прочего, достоинством когнитивной лингвистики применительно к лингводидактике является возможность экспликации некоторых феноменов языка, механизмы функционирования которых не до конца ясны. Таким образом, лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку позволяет уйти от излишней ориентированности на заучивание правил и исключений из них, которые в силу ограниченно-

сти методологического аппарата традиционной лингвистики предлагалось лишь принять как данность. Очевидно, такой подход к обучению грамматике снижал мотивацию и заинтересованность студентов. В свою очередь, лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку, предлагая новые принципы и методы анализа языковых явлений, за счет привлечения наработок смежных дисциплин позволяет строить обучение с позиций объяснения, поскольку ряд трудных случаев грамматики и исключений из правил, ранее не поддававшихся рациональному объяснению, могут быть успешно разъяснены студентам с помощью описания когнитивных механизмов, лежащих в их основе.

В свою очередь, сведения, полученные в рамках когнитивной психологии, описывающие особенности мыслительной деятельности и восприятия информации, позволяют использовать наиболее релевантные методики визуализации таких сведений для оптимального ее усвоения студентами. В качестве такой визуализации могут использоваться диаграммы, схемы, графические изображения соответствующих когнитивных механизмов, лежащих в основе рассматриваемых грамматических феноменов. Кроме того, используя наработки цифровых гуманитарных наук, в частности, исследований в области применения дополненной и виртуальной реальности для обучения иностранному языку, позволяющих сделать шаг вперед в области визуализации абстрактных смыслов и концептов. Организация образовательного процесса подобным образом и рассмотрение грамматических феноменов с позиций когнитивной лингвистики делают возможной успешную экспликацию таких «неподдающихся логическому объяснению» аспектов английской грамматики, как особенности употребления предлогов или модальных глаголов, что позволяет вывести обучение грамматике на новый уровень, повысить степень осознанности информации студентами и, как следствие, улучшить качество образования в целом.

#### Список литературы

1. *Langacker R.W.* Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin; New York, 2001.
2. *Ungerer F., Schmid H.J.* An Introduction to Cognitive Linguistics. Harlow, 1996.

3. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke, 2009.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980.
5. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy In The Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Berkeley, 1999.
6. 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.
7. 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*. 2017. Vol. 7. № 1. P. 211-217.
8. Sáez N. Enhancing the role of meaning in the L2 classroom: a cognitive linguistics perspective // *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. 2015. Vol. 15/2. P. 51-53.
9. 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.
10. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. М., 2000.
11. Мильруд Р.П., Карамнов А.С. Подходы к изучению английских модальных глаголов // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2008. Вып. 8 (64). С. 174-182.
12. Tyler A. Applying cognitive linguistics to second language teaching: the English modals // *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* / ed. by N.C. Ellis, P. Robinson. Mahwah, 2008. P. 456-488.
13. Tyler A. Applied cognitive linguistics: putting linguistics back into second language learning // *Cognitive Approaches to Second/Foreign Language Processing: Theory and Pedagogy* / ed. by M. Putz. Essen, 2008. P. 904-923.
14. Chang H. Review of cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence // *Journal of Language and Literacy Education*. 2016. Vol. 12. № 1. P. 151-153.
15. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar // *Teaching English*. 2013. Issue 3. P. 61-65.
16. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. N. Y., 2015.
17. 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.
18. Polyakov O.G. Developing ESP learner L2 pragmatic awareness through interviewing native speakers of English // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 154. P. 148-154.
19. Мотов С.В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 37-44. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44.
20. 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.

#### References

1. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York, 2001.
2. Ungerer F., Schmid H.J. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Harlow, 1996.
3. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke, 2009.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980.
5. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Berkeley, 1999.
6. Falck M.J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions. In: Lindgren E., Enever J. (eds.). *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umeå, 2015. P. 61-73.
7. 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*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 211-217.

8. Sáez N. Enhancing the role of meaning in the L2 classroom: a cognitive linguistics perspective. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2015, vol. 15/2, pp. 51-53.
9. 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.
10. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, 2000. (In Russian).
11. Millrood R.P., Karamnov A.S. Podkhody k izucheniyu angliyskikh modalnykh glagolov [Approaches to English modal verbs studies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2008, no. 8 (64), pp. 174-182. (In Russian).
12. Tyler A. Applying cognitive linguistics to second language teaching: the English modals. In: Ellis N.C., Robinson P. (eds.). *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Mahwah, 2008, pp. 456-488.
13. Tyler A. Applied cognitive linguistics: putting linguistics back into second language learning. In: Putz M. (ed.). *Cognitive Approaches to Second/Foreign Language Processing: Theory and Pedagogy*. Essen, 2008, pp. 904-923.
14. Chang H. Review of cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence. *Journal of Language and Literacy Education*, 2016, vol. 12, no. 1, pp. 151-153.
15. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Teaching English*, 2013, issue 3, pp. 61-65.
16. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. New York, 2015.
17. Polyakov O.G. Lingvisticheskiye aspekty proektirovaniya kursa angliyskogo yazyka dlya spetsialnykh tseyey [Linguistic aspects of English course design for special purposes]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2013, vol. 12, no. 30, part 1, pp. 165-168. (In Russian).
18. Polyakov O.G. Developing ESP learner L2 pragmatic awareness through interviewing native speakers of English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 154, pp. 148-154.
19. 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. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44. (In Russian).
20. 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).

#### 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: sv-motov@wiu.edu

**Вклад в статью:** идея, анализ литературы, написание статьи.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>

Поступила в редакцию 10.10.2018 г.

Поступила после рецензирования 15.11.2018 г.

Принята к публикации 30.01.2019 г.

#### Information about the author

**Sergei V. Motov**, Assistant 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: sv-motov@wiu.edu

**Contribution:** idea, literature analysis, manuscript drafting

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>

Received 10 October 2018

Reviewed 15 November 2018

Accepted for press 30 January 2019