

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52
УДК 378

Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект

Сергей Владимирович МОТОВ^{1,2}

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

²Университет 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

Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect

Sergei V. MOTOV^{1,2}

¹Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Western 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

Аннотация. Рассмотрены особенности обучения прагматическому аспекту отрицания в английском языке на лингвокогнитивной основе. Проанализирована такая функциональная сторона отрицания, как отрицательная коммуникативная реакция, играющая важную роль в процессе речевого общения. Приведена классификация отрицательных коммуникативных реакций и упомянуты их отличительные особенности. Обоснована возможность одновременного обучения вербальным и невербальным средствам передачи отрицательных смыслов в рамках обучения английскому языку, построенному на лингвокогнитивной базе. Приведен ряд примеров успешного применения такого обучения, в основе которого лежат жесты и движения тела, выступающие одновременно и инструментом преподавания, и объектом изучения. Обоснована необходимость обучения студентов особенностям невербального коммуникативного поведения носителей языка как важному аспекту изучаемой лингвокультуры. Даны рекомендации по оптимизации образовательного процесса, построенного на лингвокогнитивной основе для гармоничной интеграции в него ряда методик, разработанных в рамках традиционного подхода к обучению иностранному языку, в чем проявляется интегрирующий характер подобного инновационного обучения. Приведены некоторые трудности, которые могут появиться при организации занятий на лингвокогнитивной основе, и предложены пути их решения.

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

Для цитирования: 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. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52

Abstract. We consider the peculiarities of teaching the pragmatical aspect of negation in English on linguocognitive basis. We analyze such a functional aspect of negation as negative communicative reaction and prove its importance in communication. We provide a classification of negative communicative reactions, as well as the peculiar features of each of them. The possibility for simultaneous teaching the verbal and non-verbal means of conveying negative meanings while teaching English within the framework of linguocognitive basis, is substantiated. We provide a number of successful examples for such an approach to education. It includes teaching through

gestures and bodily movements that are the instruments of language teaching and the objects of studying at the very same time. The necessity of teaching students the peculiarities of non-verbal communicative behaviour of native speakers is an important aspect of the linguoculture under analysis. Certain recommendations on optimization of the educational process, build around the linguocognitive foundations, are provided. Such an approach to teaching allows for integration of the methods of traditional didactics into teaching a foreign language on linguocognitive basis, thus demonstrating an integrative property of this innovative teaching. We mention certain difficulties that may be encountered while organizing linguocognitive-oriented classes, as well as the ways to overcome them.

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

For citation: 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. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из ключевых особенностей обучения иностранному языку на современном этапе является его коммуникативная ориентированность, направленная на формирование у студентов речевой и дискурсивной компетенции [1–4]. В рамках данной парадигмы изучаемый язык рассматривается не просто как объект исследования, но в первую очередь как средство общения на занятии, а для формирования требуемой коммуникативной компетенции учащиеся должны овладеть широким спектром грамматических, синтаксических, лексических, фразеологических средств выражения требуемых смыслов. В свою очередь коммуникативно-когнитивный и лингвокогнитивный подходы позволяют систематизировать ряд разноуровневых языковых средств на основе передачи ими определенных смыслов, в чем проявляется систематизирующий характер подобного обучения [5–7].

Одной из ключевых смысловых категорий, без обладания достаточными знаниями о которой невозможно формирование коммуникативной компетенции, является отрицание. Особенностью ее является зависимый, интерпретирующий характер, ведь, по замечанию Н.Н. Болдырева, с ее помощью «говорящий интерпретирует свои отношения с миром вещей, событий и другими представителями живой природы, различные взаимосвязи между событиями и/или объектами и/или их характеристиками, а также свое личное отношение к ним», а подобные интерпретации не являются одноплановыми, что предопределяет то обстоятельство, что «функция отрицания конкретизируется в ка-

ждом конкретном случае в зависимости от типов интерпретируемых объектов, событий и отношений между ними» [8, с. 10].

Обладая функциональной природой, отрицание имеет широкий спектр языковых средств выражения и передает ряд важных смыслов, без которых не обходится практически ни одна коммуникативная ситуация. Среди таких функциональных характеристик отрицания возможно выделить:

- отсутствие;
- несоответствие;
- отрицательную оценку;
- отрицательную коммуникативную реакцию.

Каждая из упомянутых характеристик может присутствовать в реальной речевой ситуации, однако, именно последняя обладает четкой прагматической ориентированностью. В ее основе лежит концептуализация несовпадения целей и речевых намерений коммуникантов [8, с. 11], что предопределяет ее выражение именно в речевом процессе. Характеристика отрицательной коммуникативной реакции несет ряд функций, определяющих коммуникативно-ориентированную природу отрицания и очерчивающих его прагматический аспект. Среди таких функций выделяют:

- запрет;
- корректирование;
- неприятие;
- несогласие;
- опровержение;
- отвержение;
- отказ;
- оспаривание [9–13].

Приведенные виды коммуникативной реакции, в основе которых лежат отрицательные смыслы, потенциально охватывают практически весь спектр речевых ситуаций, в которых происходит взаимодействие коммуникантов, их знаний и мировоззренческих позиций. Более того, если корректирование, несогласие и оспаривание подразумевают вербальное общение и обмен аргументами, то ряд отрицательных коммуникативных реакций помимо языковых средств может передаваться и неязыковыми средствами. Так, в структуре коммуникативного акта такие реакции, как неприятие и отвержение, зачастую выражаются невербально: жестами, мимикой, движениями тела. По справедливому замечанию Г. Тотти, неприятие (*refusal*) и отвержение (*rejection*) не являются сугубо лингвистическими и даже присущими исключительно человеку, так как собака может отвергать (*reject*) пищу [12, р. 96]. В свою очередь, запрет и отказ, будучи по природе антропоцентричными, то есть присущими именно человеку, широко выражаются в структуре коммуникативных ситуаций как вербально, так и невербально [14, р. 56-59].

Таким образом, в подготовке студентов к условиям реальной коммуникации следует обращать внимание не только на разнообразные вербальные способы взаимодействия, но и на жесты, мимику, движения собеседника, направленные на передачу того или иного смысла. В данном аспекте обучения проявляется и культурная специфика изучаемого языка, поскольку в рамках различных лингвокультур невербальные средства передачи реакций собеседника могут различаться, а недостаточная осведомленность студентов о таких особенностях изучаемой лингвокультуры может проявиться в недопонимании или неверном понимании собеседника, что ставит под угрозу сам коммуникативный акт и может вести к провалу коммуникации. Следовательно, важным аспектом всестороннего обучения иностранному языку в целом и отрицанию в английском языке в частности является учет невербального аспекта коммуникации и особенностей средств его выражения. Достоинством лингвокогнитивного подхода здесь является тот факт, что обучение отрицанию строится на принципах максимального использования изучаемого языка на занятии, а новый материал, в том

числе грамматический, для объяснения которого ранее приходилось прибегать к родному для студентов языку, теперь возможно доносить с помощью других средств, в первую очередь – невербальных [15; 16].

На основе роли, отведенной студентам в структуре заданий, Р. Холм выделяет средства, ориентированные на активное и пассивное восприятие материала. К пассивно-ориентированным автор относит широкий спектр схематических изображений, диаграмм, концепт-карт, объясняющих природу изучаемого феномена в его связи с соответствующими концептуальными структурами и механизмами. Напротив, активно-ориентированные средства подразумевают непосредственное участие студентов в процессе порождения, визуализации, модификации и интерпретации смыслов. К таким средствам относятся движения, жесты, мимика, привлечение которых решает задачу не только лучшей вовлеченности учащихся в образовательный процесс, поскольку студенты сами воплощают рассматриваемые смыслы, но и осведомленности их о невербальной коммуникации в изучаемой лингвокультуре [17, р. 10-15].

В отличие от традиционного подхода, в рамках которого для обучения студентов особенностям жестов, мимики, движений, имеющих определенный смысл в ситуации общения с носителем языка, требуется дополнительное время на занятии либо организация спецкурса, в структуре занятия, построенного на лингвокогнитивном базисе, такое обучение происходит само собой, поскольку является одновременно и методом обучения, и его предметом. Так, методика преподавания грамматики Ж.-М. Лапэра основывается на принципе, согласно которому лингвистические феномены, в частности, грамматические, могут быть визуализированы и воспринимаемы через язык тела. Данный метод в полной мере отвечает студентоцентричности занятий по иностранному языку, поскольку учащиеся используют движения и жесты для воплощения и грамматических, и ментальных структур. Кроме того, такая организация уроков позволяет придать обучению интерактивный характер и поддерживать мотивацию студентов на высоком уровне. Воспринимая материал не столько как абстрактные сведения, но как чувствен-

ный, осязаемый опыт, учащиеся могут лучше его понять и усвоить [15].

Говоря об использовании языка тела при обучении иностранному языку, Р. Холм отмечает, что в отличие от «виртуального воплощения» рассматриваемых феноменов, к которым он относит диаграммы, схемы, рисунки и изображения, «кинестетическое воплощение» открывает возможности непосредственного взаимодействия с изучаемой структурой, будь то языковая или ментальная [17]. Иными словами, студенты здесь не являются лишь пассивными наблюдателями и рецепторами информации, а, напротив, могут воплощать рассматриваемые феномены и даже изменять их за счет собственного в них участия. Более простые ситуации, к примеру, выражение такого аспекта отрицания, как запрет, требующее для подобной кинестетической репрезентации двух участников, могут быть модифицированы привлечением третьего студента, разводящего руки в стороны для выражения дополнительного смысла сожаления о запрете, в чем проявляется доступность и гибкость данной методики [14, р. 55-59; 17].

Перспективность использования такого лингвокогнитивного подхода к обучению студентов грамматике в английском языке продемонстрировал М. Джованелли [16]. Взамен объяснения материала на родном для учащихся языке он предложил ряд способов визуализации и различных языковых явлений, и стоящих за ними смыслов и когнитивных механизмов через движения, мимику, жесты. По мнению исследователя, такой способ подачи материала помимо повышения уровня вовлеченности студентов в образовательный процесс хорошо согласуется с коммуникативной ориентированностью обучения иностранному языку, способствует работе студентов в группах и общей студентоцентричности занятий.

Помимо прочего, данный подход к обучению позволяет сформировать у учащихся лучшее понимание самой сути рассматриваемых феноменов в их неразрывной связи с ментальными процессами носителей изучаемой лингвокультуры, породивших соответствующие смыслы, нашедшие свое воплощение в языковых явлениях, в частности, грамматических [15–17]. Благодаря подобной структуре занятия, студенты, визуализируя

необходимые смыслы через язык жестов и движения, принятые в стране изучаемого языка, «вживаются» в роль носителя языка, одновременно с этим осваивая особенности невербального общения в рассматриваемой лингвокультуре.

В качестве иллюстрации сказанного обратимся к особенностям обучения отрицанию, построенного на лингвокогнитивном фундаменте, и, в частности, такому его аспекту, как отрицательная коммуникативная реакция запрета. Как отмечалось выше, подобное обучение может строиться на базе визуализации смысла высказывания посредством движений, положения тела, мимики:

– *You can't go there*: первый учащийся стремится идти вперед, в то время как второй удерживает руку партнера и не позволяет выполнить действие;

– *I'm really sorry, but you can't go there*: второй студент, удерживая руку первого, склоняется перед ним, таким образом, помимо собственно отрицательного смысла, выражая и дополнительный смысл высказывания, – сожаление о запрете;

– *I'm not sure that you can go there*: первый студент направляется вперед, в то время как второй разводит руками, демонстрируя неуверенность в правильности такого решения;

– *You are not allowed here*: в то время как первый студент пытается войти в аудиторию, второй удерживает дверь, не давая пройти внутрь;

– *You can't sit down here*: попытка первого учащегося сесть за стол прерывается вторым, который, сидя за столом, выставляет руку с ладонью, направленной к нему, подобным образом запрещая действие [14, р. 56-59; 18, с. 177].

Приведенные примеры иллюстрируют ряд достоинств данной методики обучения иностранному языку. Информация подается в максимально доступной и наглядной форме без привлечения для объяснения родного для студентов языка. Используемый язык движений и жестов способствует максимальной вовлеченности учащихся, дополняя инструкции на изучаемом языке, которые в отрыве от подобной визуальной репрезентации могут быть не вполне понятными студентам. Кроме того, подобный подход позволяет повысить уровень осознанности при восприятии материала, сформировать в сознании

студентов отдельные ментальные структуры, подобные таковым у носителей языка. Таким образом, снижается уровень интерференции между концептуальными структурами, связанными с родным для учащихся языком и относящимися к изучаемому языку. Это позволяет говорить о шаге в сторону приближения к уровню носителя в овладении соответствующей лингвокультурой, поскольку такой уровень подразумевает не механическое упорядочивание языковых единиц на основе ментальных структур и культурного кода родного языка, что может вести к искажениям, неточностям, ошибкам, а в первую очередь формирование у студента концептуальной системы, подобной таковой у носителя языка.

В такую систему входят и специфика употребления лингвистических и экстралингвистических средств выражения смыслов, и культурный компонент, и, в конечном счете, особенности концептуализации реальности, присущие интересующему нас социуму. Таким образом, учащийся может взглянуть на окружающую действительность с позиций изучаемой лингвокультуры, что выражается как в повышении уровня овладения языком, так и в лучшем понимании особенностей мышления и мировоззрения его носителей, имеющем важное значение в рамках диалога культур [19]. Таким образом, подготовка студентов, построенная по подобному принципу, отвечает требованиям всестороннего и гармоничного обучения, затрагивающего лингвистические, экстралингвистические, культурные компоненты образования в их неразрывной связи с концептуальной картиной мира носителя английской лингвокультуры.

По справедливому замечанию Дж. Литтлмор, жесты, выражая ментальные смыслы с помощью движений тела, становятся «внешним проявлением воплощенной когниции во взаимодействии» [20, р. 134]. Учитывая немаловажную роль жестикуляции в процессе речевого общения, объектом данного взаимодействия становятся коммуникант или коммуниканты, воспринимающие переданную таким образом информацию, обладающую лингвистическим и экстралингвистическим аспектами.

Особенности жестикуляции как части коммуникативного акта детально рассмотрены, проанализированы и систематизированы

в работе Д. Макнила [21]. Предлагая собственную классификацию, автор выделяет следующие типы жестов:

– *иконические*, сопровождающие описание физических действий (например, игра на воображаемой гитаре при описании музыкального концерта, характерные жесты рукой при вербальной коммуникации, затрагивающей тему игры в баскетбол);

– *метафорические*, позволяющие говорящему визуализировать абстрактные смыслы, используя движения тела (например, общая о трудностях выбора и принятия решения по интересующему вопросу, актер использует обе руки и движения ими для репрезентации концептуальной метафоры ВЫБОР – это ВЕСЫ, таким образом «взвешивая» аргументы за и против; характерные жесты могут использоваться для указания на несоответствие характеристик объекта ожидаемым);

– *дейктические*, которые, в свою очередь, могут затрагивать как физический объект, присутствующий в поле зрения коммуникантов, так и отсутствующий либо абстрактный объект. В обоих случаях говорящий использует характерные указательные жесты для лучшего восприятия сказанного (например, говоря об отсутствующем человеке, актер может указывать в направлении предполагаемого нахождения обсуждаемого индивидуума либо указывать пальцем назад, через плечо, в дополнение к смыслу отсутствия, затрагивая временной аспект, – событие в прошлом);

– *эмфатические*, используемые с целью акцентирования отдельных частей речи, указания на наиболее важные аспекты нарратива и структурирования речевой информации [21, р. 39].

Приведенная классификация наглядно иллюстрирует широкий спектр жестов, используемых в условиях реального речевого общения. Понимание учащимися особенностей и механизмов невербальной коммуникации может способствовать не только лучшей интерпретации поступающей в рамках речевого акта информации, но и максимально эффективному использованию языка жестов самими учащимися для улучшения восприятия окружающими их собственной речи. В ряде случаев уровень владения языком студентами недостаточен для свободной вер-

бальной коммуникации, затрагивающей, к примеру, абстрактные сущности. В таком случае учащийся может воспользоваться языком жестов для выражения смысла, со сложностями в передаче которого он столкнулся.

Говоря о важной роли упомянутой выше концептуальной метафоры в процессе обмена смыслами, следует отметить, несмотря на то, что многие из них знакомы и интерпретируются примерно одинаково носителями и русской, и британской, и американской лингвокультуры (например, ВЫБОР – это ВЕСЬ), существует ряд таких метафор, которые, будучи органичными для одного лингвокультурного поля, не характерны для другого. К примеру, присущая европейской традиции метафора ЛИДЕР – это СОЛНЦЕ не встречается у некоторых арабских лингвокультур в силу их трактовки реальности под влиянием климатических особенностей данных регионов. В этих лингвокультурах существует обратная метафора ЛИДЕР – это ТЕНЬ БОГА [22]. Приведенный пример иллюстрирует важность учета особенностей соответствующей концептуальной картины мира при обучении иностранному языку в тесной его связи с культурой, без которой он не существует [23, с. 24]. Таким образом, и рассматривая концептуальные метафоры, и обучая жестам, движениям тела, мимике, важно учитывать их культурную специфику и особенности лингвокультуры, в рамках которой они существуют.

При использовании жестов и движений для невербальной репрезентации грамматических и прагматических феноменов изучаемого языка важно помнить, что в структуре занятия, построенного на лингвокогнитивной основе, они выступают одновременно и как инструмент обучения, и как изучаемый материал. Поэтому необходимо применять именно аутентичные жесты, мимику и характерные движения, то есть те, которыми пользуются носители языка в реальных коммуникативных ситуациях. Недоучет важности этого образовательного аспекта может вести к ситуации, когда нехарактерные для рассматриваемой лингвокультуры невербальные средства при использовании в рамках обучения английскому языку начинают ассоциироваться студентами с британской лингвокуль-

турой. Такое неверное отождествление в дальнейшем может вести к недопониманию между коммуникантами в ситуации реального речевого общения, когда студент пытается передать требуемый смысл с помощью несвойственной соответствующей лингвокультуре жестикуляции, что может вылиться в неэффективность использования невербальных средств общения и даже привести к провалу коммуникации.

Возможными путями решения этой проблемы могут стать как повышение осведомленности преподавателя и студентов об особенностях соответствующей лингвокультуры (мастер-классы, семинары, выездные занятия, летняя школа с участием носителей языка), так и привлечение широкого спектра видеоматериалов, включающих в себя обучающие видео, записи лекций и аутентичные кинофильмы. Последние могут в известной мере выступать заменителем выездным мероприятиям, поскольку обладая такими достоинствами, как наглядность, доступность, коммуникативная и межкультурная направленность, стимулирование развития мышления учащихся, они позволяют студентам овладеть языковым материалом в культурном контексте через моделирование речеведческих стратегий носителей лингвокультуры на примере конкретных коммуникативных ситуаций. Фильмы, отвечающие критериям сбалансированности лингвистического и экстралингвистического аспектов коммуникации, языковой и содержательной доступности и насыщенности образцами речевого поведения социальных и региональных групп, являющихся важной частью английской лингвокультуры, позволяют достичь цели формирования у студентов речевого поведения, приближенного к таковому у носителей языка [24, с. 99-100]. Именно подобный уровень компетентности позволяет учащимся наиболее эффективно осваивать необходимые коммуникативные навыки и повышать осведомленность об особенностях вербального и невербального общения в культурном поле страны изучаемого языка, и, как следствие, чувствовать себя уверенно в реальной коммуникативной ситуации, что является важным критерием адекватного и гармоничного образования будущего специалиста.

Список литературы

1. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. памяти академика РАО Инессы Львовны Бим / отв. ред. А.В. Щепилова, Л.Г. Викулова. М., 2013.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4-5. С. 35-38.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 2000.
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М., 2008.
5. Поляков О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7 (18). Ч. 1. С. 162-164.
6. Шамов А.Н. Когнитивный подход в обучении лексической стороне речи. Н. Новгород, 2002.
7. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М., 2003.
8. Болдырев Н.Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 1 (26). С. 5-14.
9. 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.
10. Horn L.R. A Natural History of Negation. Stanford, 2001.
11. Horn L.R. Multiple negation in English and other languages // The Expression of Negation. Berlin, 2010. P. 111-148.
12. Tottie G. Where do negative sentences come from // Studia Linguistica. 1982. Vol. 36. № 1. P. 88-105.
13. Wason P.C. The processing of positive and negative information // Quarterly Journal of Experimental Psychology. L., 1959. № 11. P. 92-107.
14. Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. N. Y., 2015.
15. Lapaire J. La Grammaire Anglaise en Mouvement. P., 2006.
16. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. URL: http://www.academia.edu/4042794/Cognitive_linguistics_in_the_English_classroom_new_possibilities_for_thinking_about_teaching_grammar (accessed: 02.02.2018).
17. Holme R. Cognitive linguistics and the second language classroom // TESOL Quarterly. 2012. Vol. 46. № 1. P. 6-29.
18. Мотов С.В. Применение лингвокогнитивного подхода для оптимизации образовательного процесса при обучении иностранным языкам (на примере категории отрицания в английском языке) // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 9 Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Тамбов, 2018. С. 174-179.
19. Поляков О.Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12 (30). Ч. 1. С. 165-168.
20. Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Basingstoke, 2009.
21. McNeill D. Gesture and Thought. Chicago, 2005.
22. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. 2007. Вып. 1 (21). С. 69-75.
23. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
24. Терехов И.В. Изучение студентами-лингвистами речевого поведения носителей языка на материале художественного кино Британии: проблема и пути решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 3 (95). С. 97-101.

References

1. Schepilova A.V., Vikulova L.G. (executive eds.). *Sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati akademika RAO Inessa L'vovny Bim «Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i innovatsii»* [Proceedings of the International Scientific-Practical Conference Devoted to the Academician of RSA Inessa Lvovna Bim "Theory and Practice of Foreign Languages Teaching: Traditions and Innovations"]. Moscow, 2013. (In Russian).
2. Millrood R.P., Maximova I.R. *Sovremennye kontseptual'nye printsipy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam* [The Modern Conceptual Principles of Foreign Language Communicative Teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 4-5, pp. 35-38. (In Russian).

3. Passov E.I. *Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kultur* [Communicative Foreign Education. The Conception of Individual Development in the Dialog of Cultures]. Lipetsk, 2000. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikulturnoye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Linguistic Polycultural Education: Theory and Practice]. Moscow, 2008. (In Russian).
5. Polyakov O.G. Kognitivnyye i affektivnyye faktory uspeshnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vyshey shkole [Cognitive and affective factors for successful foreign languages teaching in institutions of higher education]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2012, no. 7 (18), part 1, pp. 162-164. (In Russian).
6. Shamov A.N. *Kognitivnyy podkhod v obuchenii lexicheskoy storone rechi* [Cognitive Approach to Lexical Aspect of Speech Teaching]. Nizhni Novgorod, 2002. (In Russian).
7. Schepilova A.V. *Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Cognitive-Communicative Approach to Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, 2003. (In Russian).
8. Boldyrev N.N. Kontseptualizatsiya funktsii otritsaniya kak osnova formirovaniya kategorii [Conceptualization of Negation Function as a Basis for Formation of the Category]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2011, no. 1 (26), pp. 5-14. (In Russian).
9. Motov S.V. Otsenochnyy aspekt kontsepta «otritsaniye» (na material sovremennogo angliyskogo yazyka) [Evaluative aspect of the concept “negation” (based on the modern English language)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Reviews. Series: Humanities*, 2009, no. 4 (72), pp. 100-105. (In Russian).
10. Horn L.R. *A Natural History of Negation*. Stanford, 2001.
11. Horn L.R. Multiple negation in English and other languages. *The Expression of Negation*. Berlin, 2010.
12. Tottie G. Where do negative sentences come from. *Studia Linguistica*, 1982, vol. 36, no. 1, pp. 88-105.
13. Wason P.C. The processing of positive and negative information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1959, no. 11, pp. 92-107.
14. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. New York, 2015.
15. Lapaire J.-M. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. Paris, 2006. (In French).
16. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Academia*, 2013, pp. 1-5. Available at: http://www.academia.edu/4042794/Cognitive_linguistics_in_the_English_classroom_new_possibilities_for_thinking_about_teaching_grammar (accessed 02.02.2018).
17. Holme R. Cognitive linguistics and the second language classroom. *TESOL Quarterly*, 2012, vol. 46, no. 1, pp. 6-29.
18. Motov S.V. Primeneniye lingvokognitivnogo podkhoda dlya optimizatsii obrazovatel'nogo protsessa pri obuchenii inostrannym yazykam (na primere kategorii otritsaniya v angliyskom yazyke) [Application of linguocognitive approach to optimize the educational process while teaching foreign languages (exemplified by the category of negation in English)]. *Materialy 9 Vserossiyskoy nauchno-practicheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) «Prepodavatel' vyshey shkoly: traditsii, problem, perspektivy»* [Proceedings of the 9th All-Russian Scientific and Practical Conference (with International Participation) “University Professor: Problems, Traditions, Perspectives”]. Tambov, 2018, pp. 174-179. (In Russian).
19. Polyakov O.G. Lingvisticheskiye apekty proyektirovaniya kursa angliyskogo yazyka dlya specialnykh tseley [Linguistic aspects of English course design for special purposes]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2013, vol. 30, no. 12, part 1, pp. 165-168. (In Russian).
20. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke, 2009.
21. McNeill D. *Gesture and Thought*. Chicago, 2005.
22. Budayev E.V., Chudinov A.P. Metafora v pedagogicheskom diskurse: sovremennye zarubezhnye issledovaniya [Methaphor in pedagogical discourse: modern foreign research]. *Politicheskaya Lingvistika – Political Linguistics*, 2007, no. 1 (23), pp. 69-75. (In Russian).
23. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Cross-Cultural Communication]. Moscow, 2000. (In Russian).
24. Terekhov I.V. Izucheniye studentami-linguistami rechevogo povedeniya nositeley yazyka na materiale hudozhestvennogo kino Britanii: problema i puti resheniya [Studying the communicative behaviour of native speakers by linguistics students on the material of the British cinema: problems and solutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Reviews. Series: Humanities*, 2011, no. 3 (95), pp. 97-101. (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, г. 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 12.02.2019 г.

Поступила после рецензирования 11.03.2019 г.

Принята к публикации 08.04.2019 г.

Information about the author

Sergei V. Motov, Assistant Lecturer of Foreign Languages and Professional Translation Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Teacher of Russian of Foreign Languages and Literatures Department. Western Illinois University, Macomb, Illinois, United States of America. E-mail: englishtambov@mail.ru

Contribution: idea, literature analysis, manuscript drafting.

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

Received 12 February 2019

Reviewed 11 March 2019

Accepted for press 8 April 2019