

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Научная статья

УДК 378+372.881.111.1

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183

Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: экстралингвистический аспект

Ольга Евгеньевна ШУЛЬЦ¹, Галина Михайловна ПЕРВОВА¹,
Сергей Владимирович МОТОВ^{2*}

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

²Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)

61801, США, Иллинойс, Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит

*Адрес для переписки: sv-motov@uiu.edu

Аннотация. Рассмотрены особенности невербальной стороны коммуникации в обучении английскому языку в языковом вузе. Даны базовые постулаты лингвокогнитивной науки, обосновывающие важность внимания не только к языковым, но и экстралингвистическим средствам коммуникации на иноязычном занятии. Указаны основные препятствия, не позволяющие в должной мере фокусироваться на невербальном аспекте коммуникации на занятиях по английскому языку в университетской среде. Обоснована тесная связь жестов, мимики, движения тела с лингвокультурным пространством, в рамках которого они существуют. Приведены классификации подобных экстралингвистических средств с особым упором на разнообразные типы жестов. На основе анализа широкого спектра научных работ по проблеме исследования выделены две крупные группы функций средств невербальной коммуникации и ряд частных функций, в них входящий. Определены возможные роли экстралингвистических средств коммуникации на иноязычных занятиях и сценарии их использования. Обоснована возможность широкого использования видеоматериалов, в частности, аутентичных англоязычных художественных фильмов для обучения студентов языкового вуза невербальной стороне общения. Приведен пример одной из возможных последовательностей подобного обучения экстралингвистическим средствам коммуникации на лингвокогнитивной основе.

Ключевые слова: английский язык, методика, когнитивная лингвистика, иноязычное обучение, невербальная коммуникация, жесты

Для цитирования: Шулц О.Е., Перова Г.М., Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: экстралингвистический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1172-1183. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183

Teaching English on a linguocognitive basis: an extralinguistic aspect

Olga E. SHULTS¹, Galina M. PERVOVA¹, Sergei V. MOTOV^{2*}

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²University of Illinois Urbana-Champaign

707 S Mathews Street, Urbana, Illinois 61801, United States of America

*Corresponding author: sv-motov@uiuc.edu



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



© Шульц О.Е., Первова Г.М., Мотов С.В., 2022

Abstract. The features of the nonverbal side of communication in teaching English at a language university are considered. The basic postulates of linguocognitive science are given, justifying the importance of attention not only to language, but also extralinguistic means of communication in a foreign language lesson. The main obstacles that do not allow to focus properly on the nonverbal aspect of communication in English classes in the university environment are indicated. The close connection of gestures, facial expressions, body movements with the linguistic and cultural space within which they exist is substantiated. Classifications of such extralinguistic means are given with special emphasis on various types of gestures. Based on the analysis of a wide range of scientific papers on the problem of research, two large groups of functions of nonverbal communication tools and a number of private functions included in them are identified. The possible roles of extralinguistic means of communication in foreign language classes and scenarios of their use are determined. The possibility of widespread use of video materials, in particular, authentic English-language feature films for teaching students of a language university the non-verbal side of communication is substantiated. An example of one of the possible sequences of such training in extralinguistic means of communication on a linguocognitive basis is given.

Keywords: English language, methods, cognitive linguistics, foreign language teaching, non-verbal communication, gestures

For citation: Shults O.E., Pervova G.M., Motov S.V. Obucheniye angliyskomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove: ekstralingvisticheskiy aspekt [Teaching English on a linguocognitive basis: an extralinguistic aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1172-1183. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из перспективных путей трансформации обучения иностранному языку в соответствии с требованиями времени и новейшими открытиями в области когнитивных наук оказывается использование наработок когнитивной лингвистики на иноязычных занятиях. Как справедливо отмечает Т.Г. Скреб-

цова, будучи уже вполне сформировавшимся направлением лингвистических исследований, лингвокогнитивная наука обладает внушительной теоретической базой. Более того, в силу проработанности основных ее теоретических аспектов и формирования соответствующего фундамента у исследователей, так или иначе связанных с этой отраслью языкознания, появляется стимул к при-

менению на практике основных положений когнитивной лингвистики [1, с. 470-471]. Таким образом, сегодня можно говорить о повышении интереса к прикладной лингвокогнитивной науке, использование которой открывает новые перспективы в иноязычном обучении и позволяет предложить новые пути его совершенствования.

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ НА ИНОЯЗЫЧНОМ ЗАНЯТИИ

Сказанное касается не только собственно языковой стороны иноязычного обучения, но и такого немаловажного его аспекта, как совокупность экстралингвистических средств выражения смыслов в соответствующей лингвокультуре, а именно, жестов, движений, языка тела, мимики, движений глаз и др. Здесь следует отметить, что, несмотря на широкий спектр исследований, посвященных указанной проблеме, в особенности жестам [2-4], а также на их известную значимость в процессе коммуникации, экстралингвистические средства зачастую не получают должного внимания на занятиях по иностранному языку. Такое положение вещей связано сразу с несколькими причинами:

– опора на традиционные подходы к языку в контексте иноязычного обучения, что выражается во взгляде на язык как на обособленную систему и в недостаточном внимании к рассмотрению его в непосредственном использовании. Это зачастую приводит к парадоксальной ситуации, когда коммуникативное обучение иностранному языку, ориентированное на формирование коммуникативной компетенции посредством создания ситуаций, наиболее благоприятствующих коммуникативному взаимодействию, приближенному к условиям реальной речевой интеракции, входит в противоречие с лингвистической теорией, привлекаемой для структурирования соответствующих занятий [5];

– недостаточная осведомленность преподавателей о значимости и ценности эк-

ралингвистических аспектов преподаваемого языка;

– известная доля обособленности исследований, посвященных изучению жестов и других экстралингвистических феноменов, значимых в условиях реального коммуникативного взаимодействия. Таким образом, подобные исследования часто полагаются ценными лишь в рамках отдельных образовательных контекстов, к примеру, метода общей физической реакции (TPR), подразумевающего ключевую роль невербальных средств в освоении языка, но вместе с тем не вполне соответствующего требованиям, предъявляемым к иноязычным занятиям, носящим коммуникативный характер;

– проистекающие из сказанного выше трудности, связанные с адекватным и гармоничным включением невербальных средств в структуру коммуникативных занятий. Одна из основных сложностей здесь заключается в попытках рассмотрения этих средств как обособленных от средств лингвистических, и, таким образом, полагание неперенной необходимости выделения дополнительного времени в структуре занятия для их освоения.

Тем не менее эти препятствия могут быть успешно преодолены при опоре на разработки и принципы когнитивной лингвистики применительно к иноязычному обучению. Следует напомнить, что в рамках когнитивной науки в целом и когнитивной лингвистики в частности язык понимается не как автономная сущность, сформированная в результате рассудочной деятельности человека, но как динамичная, функционально-обусловленная система, ориентированная на интеракцию и координацию взаимодействий с окружающими для решения соответствующих коммуникативных задач. Поскольку такая интеракция не является односторонней, и окружающий мир, и особенности социальных взаимодействий в определенной общности людей оказывают влияние на язык, равно как и язык обладает возможностью к трансформированию социальных взаимодействий и (ре)интерпретации реальности. При этом следует подчеркнуть, что в данном контексте

нельзя воспринимать как обособленную систему не только язык, но и различные его аспекты – лексический, грамматический, прагматический и др. Поскольку язык детерминирован когнитивной деятельностью человека, а одни и те же когнитивные процессы, с точки зрения когнитивной науки, обуславливают функционирование различных его аспектов [6, р. 2], и лингвистические, и экстралингвистические средства оказываются средствами реализации когнитивной деятельности человека и ее распространения в области взаимодействия с другими людьми и миром вокруг нас.

Таким образом, помимо языка как такового, когнитивная лингвистика признает важность и всей совокупности экстралингвистических средств выражения смыслов, включающих в себя жесты, движения тела, мимику, движения глаз, эмоциональные реакции, их биологические манифестации и прочие способы невербальной интеракции, потенциально несущие смысловую нагрузку. При этом особенную ценность такое внимание к жестам и другим экстралингвистическим средствам передачи информации приобретает в контексте коммуникативного иноязычного занятия, где речевое взаимодействие оказывается приближенным к условиям реальной коммуникации, в рамках которой языковые средства не противопоставляются и не заменяют экстралингвистические, но комбинируются с последними для наиболее эффективного коммуникативного взаимодействия.

Вместе с тем важно помнить о том, что даже если коммуникация осуществляется на одном языке, в нашем случае английском, соответствующий набор невербальных средств, используемый в рамках такого взаимодействия, может различаться и обуславливаться индивидуальным, групповым и коллективным опытом, имеющим отношение к той или иной лингвокультуре. Так, в условиях коммуникативного взаимодействия между, к примеру, представителями групп внутреннего и внешнего круга в классификации вариаций английского языка, предложенного Б. Качру [7], даже при полном по-

нимании всеми участниками коммуникации ее вербальной стороны, могут возникать трудности с интерпретацией невербальных средств, неизменно сопровождающих такую интеракцию. Например, носитель английского языка, принадлежащий к группе внутреннего круга, может неверно интерпретировать характерное покачивание головой представителем индийской лингвокультуры, относящейся к внешнему кругу. Таким образом, подобное экстралингвистическое средство, призванное способствовать коммуникативному взаимодействию в культурном пространстве, в котором оно возникло, может неверно трактоваться как таковое, означающее несогласие, отказ или другие отрицательные коммуникативные реакции [8] человеком, представления которого об особенностях невербальной коммуникации были сформированы в контексте иной культуры. Это, в свою очередь, создает предпосылки для затруднения коммуникации, поскольку использование говорящим противоречащих друг другу (или воспринимаемых таковыми) вербальных и невербальных средств зачастую ставит слушающего в тупик [9, р. 96-104; 10]. Это, в свою очередь, может вылиться в такие нежелательные последствия, как снижение эффективности коммуникативного взаимодействия, снижение мотивации к интеракции, и даже вести к провалу коммуникации.

Сказанное является лишь одним из примеров того, насколько важно внимание ко всем аспектам общения, в том числе и экстралингвистическим. Здесь следует сказать несколько слов о классификациях невербальных средств коммуникации. Так, предложенная Д. Макнилом классификация предполагает выделение следующих типов жестов:

– жестикуляция. Наиболее часто встречающийся в условиях реальной коммуникации тип жестов, заключающийся в неконвенционализированных на групповом и коллективном уровне движениях рук и других частей тела, способствующих мыслительной деятельности и вербализации мыслей говорящим. При этом такие жесты не ориентированы на

восприятие слушающим, а в первую очередь имеют значение для самого говорящего;

- жесты, связанные с разговорной речью. Подобные жесты направлены на комбинацию с вербальными средствами и, по мнению Д. Макнила, «занимают грамматические места в предложении» (перевод наш. – О. Ш., Г. П., С. М.). Примером здесь могут служить жесты, конкретизирующие тип движения или действия;

- эмблемы. Данный тип жестов является конвенционализированным и легко распознается носителями соответствующей лингвокультуры. В качестве наиболее яркого примера здесь можно привести разнообразные жесты-эмблемы, традиционно используемые носителями английского языка для выражения “ОК”;

- пантомима. Тип жестов, движений и мимики, не подразумевающий наличие вербального сопровождения;

- жесты-знаки, используемые как альтернатива лексическим единицам в языках жестов [3, р. 5-10].

Другая же классификация, предложенная в более ранних работах Д. Макнила, включает в себя:

- иконические жесты, способствующие детализации описания физических действий (жесты, имитирующие игру на гитаре, бросок баскетбольного мяча в корзину), формы объектов (использование жестов для демонстрации квадратной формы рамки для картины, круглой формы отверстия) и пр.;

- метафорические жесты, способствующие визуализации абстрактных смыслов, обусловленных соответствующими концептуальными метафорами. К примеру, использование ладоней двух рук и характерных движений для визуализации концептуальной метафоры «ВЫБОР – ЭТО ВЕСЫ» в случае «взвешивания» аргументов «за» и «против»;

- дейктические жесты, позволяющие указывать на объект, находящийся в непосредственной доступности органов чувств говорящего и слушающего, а также на абстрактный или отсутствующий феномен. В последнем случае примером может служить

жест большим пальцем назад через плечо для указания на отсутствующего человека или событие в прошлом;

- эмфатические или ударные жесты, используемые для акцентирования внимания на наиболее важных частях высказывания [2; 3, р. 39; 8, с. 48].

Приведенные классификации жестов свидетельствуют о разнообразии последних и их значимости в процессе коммуникации. При этом, говоря об особенностях обучения невербальной стороне общения на иноязычных занятиях, в частности, при рассмотрении экстралингвистических средств как объекта изучения, особую значимость приобретает внимание к жестам и мимике, релевантным для соответствующей лингвокультуры, которые используются осознанно в процессе коммуникативного взаимодействия для его облегчения, поддержания и оптимизации. Здесь нас в первую очередь интересуют состоявшиеся в соответствующем культурном пространстве способы экстралингвистической передачи информации и координации социальных интеракций. К примеру, даже носители языка, не сталкивающиеся с затруднениями в использовании вербальных средств для указания на тот или иной объект в окружающем мире, зачастую прибегают именно к экстралингвистическим средствам. Это обусловливается вполне рациональным желанием оптимизировать коммуникативное взаимодействие таким образом, чтобы использовать наиболее эффективные средства информационного трансфера. В таких случаях коммуникант может широко использовать жесты, движения тела и мимику для указания на тот или иной объект. Так, для указания на интересующий объект или человека, о котором идет речь в процессе коммуникации, говорящий чаще всего комбинирует вербальные средства (напр., *I want this bag; this is the person you are looking for*) с невербальными (соответствующими дейктическими жестами или мимикой, позволяющими определить точное положение интересующего объекта или человека).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенный анализ научных работ, посвященных проблеме использования экстралингвистических средств на занятиях по английскому языку, опирающихся на лингвокогнитивный фундамент, позволил выявить ряд значимых функций невербальных средств, которые могут быть сгруппированы в две более крупные группы функций, а именно, коммуникативную и когнитивную [6, р. 135]. В группе коммуникативных функций возможно выделить следующие частные функции:

- оптимизацию процесса коммуникации. В данном случае комбинация языковых и неязыковых средств позволяет наиболее эффективно и с наименьшими трудозатратами передавать необходимые смыслы. Например, использование дейктических жестов для указания на предмет или человека вместо многословного вербального описания его положения;

- сообщение дополнительной информации. К примеру, использование в коммуникации характерного динамического жеста двумя пальцами, имитирующего ходьбу человека, моделирует, помимо прочего, направление движения, его скорость и другие параметры, что, в свою очередь, способствует лучшему пониманию собеседниками обсуждаемой ситуации. Сюда же можно отнести взаимодействие между преподавателем и учащимися в том случае, когда педагог использует широкий спектр невербальных средств для дополнительного пояснения изучаемого материала;

- функционирование в качестве дополнительного канала передачи информации, к примеру, сообщающего вспомогательную информацию об отношении говорящего к тому, что он высказывает вербально (движения глаз, мимика). В данном случае для успешной работы с подобной вспомогательной информацией может потребоваться выработка навыков ее идентификации;

- облегчение связи слов с окружающим миром [11]. Ряд невербальных средств коммуникации занимает промежуточное поло-

жение между непосредственным взаимодействием с миром и более абстрагированной от него вербальной интеракцией;

- структурирование высказывания. Это в особенности справедливо в случае монологической речи, когда жесты указывают на наиболее значимые ее аспекты и отделяют одну часть монолога от другой;

- поддержание внимания собеседника. Использование невербальных средств, в том числе и структурирующих высказывания, помимо прочего, позволяет удерживать внимание слушающего;

- компенсаторная функция, возникающая, когда нет возможности говорить. При этом жестикуляция становится языкоподобной, что выливается в преобладание иконических жестов и сопровождается широким использованием мимики. Следует отметить, что в исследовании М. Райзборо доказано, что жесты улучшают восприятие информации как в обстоятельствах, усугубленных повышенным уровнем шума, так и в нормальных условиях [12]. Сюда же можно отнести движения губ, в комбинации с жестикуляцией позволяющие лучше понимать собеседника в условиях, когда восприятие звука и, соответственно, разговорной речи затруднено или невозможно [9, р. 529].

В свою очередь, группа **КОГНИТИВНЫХ** функций включает в себя следующие частные функции:

- облегчение вербализации мыслей. Жесты являются ключевым аспектом не только коммуникации, но и мышления. Как отмечает С. Голдин-Мэдоу, даже при понимании того факта, что собеседник не может видеть жестикуляцию или мимику говорящего, последний, тем не менее, активно использует невербальные средства. Более того, сказанное справедливо и в случаях, если говорящий находится в диалоге с самим собой [4, р. 144]. При этом в данном случае наиболее часто встречаются метафорические жесты в классификации Д. Макнила;

- облегчение когнитивной нагрузки [4, р. 166]. Так, если говорящему запрещается использовать невербальные средства, в пер-

вую очередь, жестикуляцию, его высказывания становятся более многословными, в речи наблюдается больше запинок, возникают более длительные паузы между словами или предложениями [4, р. 78];

– доступ к нарождающимся или невербализованным идеям студентов. С. Голдин-Мэдоу замечает, что ряд идей не получает вербализации, но, вместе с тем об их существовании свидетельствует соответствующая жестикуляция, наличие которой зачастую даже не замечается учащимися [4, р. 244]. Обладая достаточной осведомленностью об этой особенности когнитивной деятельности студентов, преподаватель может обратить внимание говорящего на подобные невербализованные идеи и помочь их вербализовать.

Вместе с тем, говоря о потенциальной роли экстралингвистических средств на занятии по иностранному языку, опирающемуся на лингвокогнитивный базис, следует отметить, что такие средства здесь могут выступать как:

– объект изучения [8, р. 47-49]. В данном случае важно использовать релевантные для соответствующих лингвокультур экстралингвистические средства, с которыми студенты могут столкнуться в условиях реального коммуникативного взаимодействия. При этом, в зависимости от ряда факторов, в частности, особенностей учебной группы студентов, их уровня владения изучаемым иностранным языком, будущей специальности, дидактической целесообразности и некоторых других, преподаватель может ограничиваться постановкой задачи рецептивного освоения студентами ограниченного набора основных релевантных экстралингвистических средств либо нацеливаться на формирование умения их продуктивного использования. Вместе с тем в качестве образовательных средств в данном случае целесообразно использовать широкий спектр видеоматериалов, таких как специально созданные видеозаписи носителей языка, использующих невербальные средства коммуникации [4; 6], записи телепередач, аутентичные кинофильмы и пр.;

– инструмент учения. Здесь речь идет об учении, в рамках которого студенты под контролем педагога с помощью невербальных средств самостоятельно моделируют, к примеру, особенности функционирования отдельных аспектов грамматики [13] или ряд коммуникативных реакций, как это предложено в работе М. Джованелли [14];

– компенсирующее средство, позволяющее частично заменить вербальные средства коммуникации при обусловленных различными факторами затруднениях в их использовании студентами [6, р. 137];

– вспомогательное средство облегчения восприятия изучаемого материала [15, р. 167]. Как отмечалось выше, когнитивная лингвистика обладает высоким потенциалом в экспликации сложных феноменов языка, с трудом поддающихся объяснению с опорой на традиционные лингвистические теории. При этом, поскольку для такой экспликации зачастую привлекаются достаточно трудные для понимания абстрактные феномены, к примеру, теория динамики силы Л. Талми [16], уместным может быть сопровождение объяснений различными средствами визуализации, в том числе и релевантными жестами, движениями, языком тела;

– одно из вспомогательных средств определения уровня владения изучаемым языком и мониторинга усвоения материала студентами [17]. Здесь можно говорить о мониторинговой функции таких экстралингвистических средств. Наблюдая за тем, как студенты используют невербальные средства коммуникации, пытаясь сформулировать собственные мысли вербально, преподаватель может сделать выводы относительно прогресса в усвоении учащимися языкового материала. В данном случае речь идет о ситуациях, когда студенты используют и невербальные, и вербальные средства для выражения собственных мыслей и могут корректно использовать усвоенные экстралингвистические средства, но не вполне уверенно формулируют мысли вербально. Невербальные средства здесь позволяют отметить наличие прогресса

в освоении изучаемого материала и идентифицировать конкретный этап овладения им.

Сказанное выше свидетельствует о значимости и высоком потенциале внимания к экстралингвистическим средствам коммуникации на иноязычных занятиях. Между тем здесь необходимо, помимо прочего, напомнить о культурной детерминированности особенностей выбора и употребления средств невербальной коммуникации. Так, в случае с рассмотренными выше дейктическими жестами и сопутствующими им движениями и мимикой, важно помочь студентам понять, что подобные невербальные средства, приемлемые и привычные в одном лингвокультурном пространстве, могут быть не вполне допустимыми в другом. Примером здесь могут служить различные дейктические жесты, используемые для указания на конкретного человека. Указание пальцем, кистью, перевернутой кистью, кивком, движением глаз и рядом других способов, в зависимости от культурного опыта коммуникантов, может быть уместным или неуместным и даже контрпродуктивным. Одним из перспективных путей повышения осведомленности студентов о невербальной стороне коммуникации могут оказаться разнообразные видеоматериалы и, в частности, художественные фильмы [18]. Вместе с тем в случае с последними весьма значимой оказывается роль педагога не только в отборе кинофильмов, ценных как с точки зрения освоения студентами языкового материала, так и ознакомления с особенностями функционирования аутентичных экстралингвистических средств, но и в привлечении внимания студентов к невербальной стороне коммуникации, представленной в релевантных кинокартинах, а также организации и координации рефлексивной части занятия. Таким образом, одной из возможных схем подобного использования художественных фильмов с фокусом на экстралингвистическую сторону коммуникации может быть следующая последовательность:

1) внеаудиторный этап:

а) отбор педагогом кинолент, представляющих ценность с точки зрения освоения

аутентичных экстралингвистических средств коммуникации студентами;

б) просмотр студентами отобранных кинокартин или их фрагментов для первичного ознакомления вне аудитории;

2) аудиторный этап:

а) повторный совместный просмотр соответствующего художественного фильма или некоторых его фрагментов в классе для припоминания и одновременного заострения внимания студентов на внеязыковых средствах коммуникации, присутствующих в киноленте. При этом студенты делают заметки и/или зарисовки соответствующих жестов, движений, мимики, представленных в картине;

б) просмотр иных фрагментов фильма с самостоятельной работой студентов по идентификации аутентичных жестов, мимики, движений и др. Здесь возможна как индивидуальная, так и групповая работа. В последнем случае продуктивным может быть распределение ролей студентов [19];

в) обсуждение полученных находок и результатов в малых группах либо всей учебной группой;

г) активное усвоение рассматриваемого материала путем участия учащихся в разыгрывании сценок, ролевых игр, способствующих практическому употреблению средств невербальной и вербальной коммуникации. Здесь важно не изолировать экстралингвистические и лингвистические средства, но использовать их в комбинации так, как это происходит в реальных коммуникативных ситуациях;

д) возможная реинтерпретация вышеуказанных сценок или ролевых игр путем разыгрывания студентами пародирующих их скетчей. В данном случае, помимо повышения мотивации учащихся, такое использование пародий помогает надежнее запомнить соответствующие невербальные средства, поскольку контекст пародирующих скетчей создает благоприятные условия для эмоциональной выделенности через положительные эмоции и, как следствие, для повышения субъективной значимости таких средств для мозга [20, с. 55-57];

е) рефлексия относительно роли, функций и значимости средств невербальной коммуникации, опирающаяся на опыт и знания, полученные на занятиях. Здесь уместно использовать релевантные термины лингвокогнитивной науки, такие как *когниция*, *воплощенная когниция*, *концептуальная метафора* и др., позволяющие точно описать саму суть невербальной коммуникации как феномена, тесно связанного с коммуникацией вербальной, неотделимой от последней в реальных условиях общения, и вместе с тем обусловленной когницией человека;

3) внеаудиторный этап:

а) домашнее задание, нацеленное на закрепление полученных на занятии знаний;

б) самостоятельная поисковая работа студентов, направленная на нахождение схожих с просмотренной кинолентой или их фрагментов, изобилующих аутентичными средствами невербальной коммуникации, и последующая презентация результатов такой поисковой работы на аудиторном занятии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог сказанному, следует отметить, что на иноязычном занятии, построенном на лингвокогнитивном базисе, важно уделять должное внимание не только лин-

гвистическим, но и экстралингвистическим средствам коммуникации, оказывающимися дополняющими друг друга феноменами, обусловленными когницией человека. Сказанное вполне согласуется с базовыми положениями когнитивной лингвистики, воспринимающей язык и экстралингвистические средства, используемые в условиях коммуникативного взаимодействия, не как оторванные друг от друга сущности, но как связанные средства выражения смыслов, порождаемых говорящим. Таким образом, именно использование лингвокогнитивной науки позволяет служить тем фундаментом, который дает возможность обосновать значимость и языка, и экстралингвистических средств для эффективного коммуникативного взаимодействия, и как следствие, аргументировать важность внимания к невербальной стороне коммуникации, которая часто игнорируется или не получает должного освещения на занятиях по иностранному языку. Именно отход от понимания языка как замкнутой и обособленной системы и восприятие его, наряду с совокупностью экстралингвистических средств выражения смыслов, как элемента когнитивной и коммуникативной деятельности человека, позволяет по-новому взглянуть на роль невербальной коммуникации в освоении и использовании языка.

Список источников

1. *Скребцова Т.Г.* Когнитивная лингвистика тридцать лет спустя // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2018. Т. 15. № 3. С. 465-480. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2018.311>
2. *McNeill D.* Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 416 p.
3. *McNeill D.* Gesture and Thought. Chicago: University of Chicago Press, 2005. 318 p.
4. *Goldin-Meadow S.* Hearing Gesture. How Our Hands Help Us Think. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2003. 304 p.
5. *Кравченко А.В., Паюнова М.В.* Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 56. С. 65-91. <https://doi.org/10.17223/19986645/56/5>
6. *Littlemore J.* Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. L.: Palgrave Macmillan, 2009. 224 p.
7. *Kachru B.* Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle // English in the world: Teaching and learning the language and literatures / eds. by R. Quirk, H. Widowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11-36.

8. Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 44-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52>
9. Sedivy J. *Language in Mind. An Introduction to Psycholinguistics*. Second Edition. N. Y.: Oxford University Press, 2019. 672 p.
10. Goldin-Meadow S. What language creation in the manual modality tells us about the foundations of language // *The Linguistic Review*. 2005. Vol. 22. Issue 2-4. P. 199-225.
11. Glenberg A.M., Robertson D.A. Indexical understanding of instructions // *Discourse Processes*. 1999. Vol. 28. Issue 1. P. 1-26. <https://doi.org/10.1080/01638539909545067>
12. Riseborough M.G. Physiographic gestures as decoding facilitators: three experiments exploring a neglected facet of communication // *Journal of Nonverbal Behaviour*. 1981. Vol. 5. Issue 3. P. 172-183. <https://doi.org/10.1007/BF00986134>
13. Lapaire J. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. P.: Hachette Education, 2006. 224 p.
14. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. L.: Routledge, 2014. 148 p.
15. Sharwood Smith M. Input enhancement in structured SLA: theoretical bases // *Studies in Second Language Acquisition*. 1993. Vol. 15. Issue 2. P. 165-179. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>
16. Talmy L. Force dynamics in language and cognition // *Cognitive Science*. 1988. Vol. 2. Issue 1. P. 49-100. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1201_2
17. Gullberg M. Gestures and SLA // *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* / eds. by P. Robinson, N. Ellis. L.: Routledge, 2008. P. 276-305.
18. 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. 2011. Вып. 3 (95). С. 97-101.
19. Beebe S.A., Masterson J.T. *Communicating in Small Groups. Principles and Practices*. N. Y.: Harper-Collins Publishers, 1989. 336 p.
20. Мотов С.В. Особенности обучения иностранному языку на лингвокогнитивной основе в современных образовательных реалиях (на примере отрицания в английском языке) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 50-59. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59>

References

1. Skrebtsova T.G. Kognitivnaya lingvistika tridtsat' let spustya [Cognitive linguistics thirty years later]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura – Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 465-480. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2018.311>. (In Russian).
2. McNeill D. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, University of Chicago Press, 1992, 416 p.
3. McNeill D. *Gesture and Thought*. Chicago, University of Chicago Press, 2005, 318 p.
4. Goldin-Meadow S. *Hearing Gesture. How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2003, 304 p.
5. Kravchenko A.V., Payunena M.V. Praktika v plenu teorii: pochemu tak trudno nauchit'sya inostrannomu yazyku v shkole [Practice held hostage to theory: why it is so hard to learn a foreign language at school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*, 2018, no. 56, pp. 65-91. <https://doi.org/10.17223/19986645/56/5>. (In Russian).
6. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. London, Palgrave Macmillan Publ., 2009, 224 p.
7. Kachru B. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 11-36.

8. Motov S.V. Obucheniye otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvokognitivnoy osnove: pragmaticheskiy aspekt [Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 44-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52>. (In Russian).
9. Sedivy J. *Language in Mind. An Introduction to Psycholinguistics*. New York, Oxford University Press, 2019, 672 p.
10. Goldin-Meadow S. What language creation in the manual modality tells us about the foundations of language. *The Linguistic Review*, 2005, vol. 22, issue 2-4, pp. 199-225.
11. Glenberg A.M., Robertson D.A. Indexical understanding of instructions. *Discourse Processes*, 1999, vol. 28, issue 1, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1080/01638539909545067>
12. Riseborough M.G. Physiographic gestures as decoding facilitators: three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 1981, vol. 5, issue 3, pp. 172-183. <https://doi.org/10.1007/BF00986134>
13. Lapaire J. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. Paris, Hachette Education Publ., 2006, 224 p.
14. Giovannelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. London, Routledge Publ., 2015, 148 p.
15. Sharwood Smith M. Input enhancement in structured SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993, vol. 15, issue 2, pp. 165-179. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>
16. Talmy L. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 1988, vol. 2, issue 1, pp. 49-100. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1201_2
17. Gullberg M. Gestures and SLA. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London, Routledge Publ., 2008, pp. 276-305.
18. Terekhov I.V. Izucheniye studentami-lingvistami rechevogo povedeniya nositeley yazyka na materiale khudozhestvennogo kino Britanii: problema i puti resheniya [Students-linguists studying of speech behavior of native speakers on material of feature British films: problem and ways of solution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 3 (95), pp. 97-101. (In Russian).
19. Beebe S.A., Masterson J.T. *Communicating in Small Groups. Principles and Practices*. New York, Harper-Collins Publishers, 1989, 336 p.
20. Motov S.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove v sovremennykh obrazovatel'nykh realiyakh (na primere otritsaniya v angliyskom yazyke) [Features of foreign language teaching on a linguocognitive basis in modern educational reality (by the example of negation in English language)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 50-59. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59>. (In Russian).

Информация об авторах

Шульц Ольга Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, научный сотрудник Центра публикационной активности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-0330-5374](https://orcid.org/0000-0002-0330-5374), lolga1177@gmail.com

Перлова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-5777-2832](https://orcid.org/0000-0002-5777-2832), gmp47@yandex.ru

Information about the authors

Olga E. Shults, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Research Scholar of Publishing Activity Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-0330-5374](https://orcid.org/0000-0002-0330-5374), lolga1177@gmail.com

Galina M. Pervova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-5777-2832](https://orcid.org/0000-0002-5777-2832), gmp47@yandex.ru

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

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 01.07.2022
Одобрена после рецензирования 23.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

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

Information on the conflict of interests: authors declare no conflict of interests.

The article was submitted 01.07.2022
Approved after reviewing 23.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022