

**Оксана КУНЦЬО**  
викладач кафедри іноземних мов,  
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»,  
м. Кам'янець-Подільський

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ EFL**

Процес ментального пізнання, заразом із соціокультурним та просторовим досвідом, знаходять втілення у мовних явищах й, відтак, є невід'ємними аспектами при вивченні мови. Низка сучасних досліджень в галузі когнітивістики зосереджує свою увагу довкола питання викладання англійської мови як іноземної (EFL). Дослідник Ф. Бурс [1; 2] розглядаючи мовно-орієнтоване навчання як таке, в якому увагу учня скеровується з того, що було сказано, на те, як це було сказано, підкреслює необхідність запозичення в цей процес ідей школи когнітивістики [2, с.210]. Так, видатний лінгвіст З. Кьовечеш обґрунтовує користь застосування у викладанні іноземної мови здобутків теорії когнітивної лінгвістики, зокрема теорії концептуальної метафори [3]. Ж. Літлемор та Г. Лоу стверджують, що метафорична компетентність насправді відіграє важливу роль у всіх сферах компетентності комунікативної, а її значення для викладання та вивчення другої мови беззаперечне, починаючи ще з самих ранніх і закінчуючи найбільш просунутими етапами навчання [5, с.268]. Дослідниця також розглядає взаємозв'язок наявних навичок інтерпретації і створення метафор в рідній та іноземній мовах [4]; та відводить метонімії важливе місце у викладанні EFL [6, с. 186]. З огляду на численні доводи, варто більш детально з'ясувати які мовні аспекти і, власне, як варто розглядати в фокусі когнітивної методики викладання.

Теорія когнітивної лінгвістики розглядає мову в її взаємодії з навколишнім світом та оперує поняттям «мотивованого значення» (у формі тілесної та/або концептуальної мотивації) [2, с. 211; 3]. Для позначення мотивації, коли значення мовної форми мотивується досвідом користувачів

мови щодо їхнього фізичного, соціального та культурного оточення, використовується термін “екстралінгвістична мотивація” [1, с. 17-18]. В тих випадках коли письмова форма слова мотивує його значення, використовується термін “інтралінгвістична мотивація” [1, с. 18]. Обидва типи мотивації є сприятливими для ретенції лексики і можуть використовуватись у викладанні мови [1, с. 18]. Когнітологи пропонують класифікацію лінгвістичної мотивації, відповідно до типу зв'язків, які вона передбачає: значення-значення (екстралінгвістична мотивація), форма-значення/ значення-форма (інтралінгвістична мотивація), та форма-форма (екстра- та інтралінгвістична мотивації) [1, с. 18-19]. Більшість досліджень когнітивістики сфокусовано саме на типі зв'язку значення-значення, що найкраще простежується в полісемічних висловах, “периферійний зміст яких радіально розширюється від центрального значення, через такі ментальні операції, як трансформації образ-схем, метонімія чи метафора” [1, с. 19]. Зв'язок форма-значення/ значення-форма втілюється у виразах, загальне значення яких є до певної міри вмотивоване їх формою, чи навпаки – зміст мотивує форму (до прикладу ономаіопея, чи вирази, в яких порядок слів відображає хронологію подій) [1, с. 22]. Під категорію зв'язків форма-форма підпадають фонетичні повторення (алітерація, рима і т.п.), особливо сприйнятливими до яких є певні шаблонні фрази та фіксовані порівняння [1, с. 23; 2, с. 218 ].

Отож, як зазначалось, найчастіше когнітивна методика застосовується при викладанні лексики, зокрема полісемічних виразів. Полісемія зустрічається всюди, але високочастотні слова, такі як прийменники та допоміжні дієслова, складають сегмент лексики, де вона особливо поширена [2, с. 209]. Пояснення екстралінгвістичної вмотивованості таких слів покликане вирішити труднощі при вивченні значного об'єму лексики, адже, попри велику кількість дериватів одного слова, чисельність похідних слів може зрости в рази, враховуючи їх полісемічність. Доволі часто тлумачення семантичної мотивації застосовується при викладанні іншомовних ідіоматичних висловів [1, с. 21; 3]. Нерозуміння ідіом може впливати на комунікативну компетенцію, адже вони (ідіоми)

виконують важливі соціально-прагматичні функції [2, с. 218]. Зміст ідіоми включає три аспекти: загальне, специфічне та конотативне значення [3]. Безперечно, не можна стверджувати, що усі ідіоми є образними, проте більшість ідіом мають конвенціалізоване значення, яке стає доступним завдяки тлумаченні концептуальних метафори та/або метонімії в їх основі [1, с. 21]. Ідіоматичний принцип проявляється в численних стійких словосполученнях і фразових єдностях (колокації, фразові дієслова, різного роду кліше), вправне використання яких свідчить про мовну майстерність учня [2, с. 209].

Когнітивна методика викладання полісемантів полягає в спробі ознайомити учнів з його центральним («основний» або «прототипним») значенням і показати, як від нього розширюються додаткові значення слова [1, с. 21]. Такі розширення значення можуть бути буквральними, але найбільш поширеними є саме переносні значення, особливо метафоричні та метонімічні [1, с. 21]. Як стверджує Ф. Бурс [2, с. 212-213], щоб додатково стимулювати когнітивну взаємодію, учнів можна запропонувати їм самостійно: здогадатися про значення метафорично вжитого слова; провести порівняння з рідною мовою і визначити, чи спільні метафори; подумати про причини, чому та чи інша сфера-джерело відносно часто використовується в іноземній мові, згрупувати образні вирази під заголовками концептуальних метафор або самостійно визначити їхню сферу-джерело. А потім слід надати учням засоби для підтвердження/ спростування своїх гіпотез [1, с. 21]. Щодо викладання ідіом, то пріоритет у вивченні мають найпоширеніші, а саме такі, які базуються на концептуальних метафорах пов'язаних з людським тілом [3]. Ідіоми також можна класифікувати відповідно до їх сфери-джерела, тобто до сфери досвіду, в якій вони використовуються/використовувалися в їх буквальному сенсі [2, с. 213]. У словниках, розроблених для вивчення іноземної мови, ідіоми рекомендується подавати відповідно до їх концептуальної організації [3].

Описані методи базуються, в основному, на зв'язках значення-значення. Проте зв'язки типу форма-значення та форма-форма теж можна використовувати, щоб допомогти швидко та надовго засвоїти значення мовного

матеріалу. З цією метою, учнів можна попросити оцінити, чи відповідає значення нещодавно вивченого слова його формі/звуку [2, с.219], чи спробувати відстежити алітерацію чи виразність фразеологічних єдностей [6, с. 186]. Тим не менш, необхідно докладати зусиль для узгодження цілей навчання з потребами учнів. Здатність до образного мислення може відрізнятися серед учнів, що, звісно, спричинить певні труднощі в застосуванні даної методики. Проте, викладання іноземної мови з урахуванням концептуальних метафори та метонімії покликане не лише вирішити цю проблему, але й матиме позитивний вплив на комунікативну компетенцію в цілому.

#### **Список використаних джерел:**

1. Boers F., Lindstromberg S. How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* / Ed. by F. Boers and S. Lindstromberg. Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 2008. P. 1–61.
2. Boers F. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*. 2013. 46. P. 208–224. DOI : 10.1017/S0261444811000450
3. Kövecses Z. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. *II Language Pedagogy* / Ed. by D. Geeraerts, R. Dirven, J. R. Taylor and R. W. Langacker. Berlin; Boston : Mouton de Gruyter, 2012. P. 87–116. DOI : <https://doi.org/10.1515/9783110866254.87>
4. Littlemore J. Metaphoric competence in the first and second language. Similarities and differences. *Cognitive Processing in Second Language Acquisition* / Ed. by M. Pütz and L. Sicola. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2010. Vol. 13. P. 293–316.
5. Littlemore J., Low G. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2006. 27/2. P. 268–294. DOI :10.1093/applin/aml004
6. Littlemore J. Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication. Cambridge University Press, 2015. 227 p.