

## Применение когнитивной лингвистики при объяснении употребления иностранных предлогов

М. А. Калюга

кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка, Университет Маккуори.  
Австралия, г. Сидней. ORCID: 0000-0002-1588-7930. E-mail: marika.kalyuga@mq.edu.au

**Аннотация.** Актуальность темы обусловлена тем, что в современных исследованиях широко обсуждаются пути и способы реализации достижений когнитивной лингвистики в лингводидактике и методике. Большое внимание в таких исследованиях уделяется объяснению особенностей употребления предлогов. Как известно, большинство предлогов (особенно первообразных) многозначны, их трудно выучить, их употребление часто подвергается интерференции родного языка. В традиционных учебниках предлагается механически заучивать либо только основные значения какого-либо предлога, либо целые списки его значений, причем значения в таких списках представлены как несвязанные между собой. Когнитивная лингвистика предлагает альтернативный подход к изучению предлогов, в основе которого лежит утверждение, что различные значения предлога взаимосвязаны и образуют структуру радиального типа. При анализе полисемии предлогов в рамках когнитивной лингвистики учитывается, что понятийная система человека обусловлена его перцептивным и моторным опытом, который переносится на абстрактные идеи и понятия. Цель статьи – представить результаты исследования по применению достижений когнитивной лингвистики при объяснении употребления иностранных предлогов. Результаты исследования показали, что хотя преимущество применения достижений когнитивной лингвистики при объяснении предлогов экспериментально доказано многими исследователями, пути и способы реализации этих достижений требуют дальнейших исследований. Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов в разработке эффективных подходов к преподаванию предлогов на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, обучение языкам, предлоги, лингводидактика, иностранные языки.

**Введение.** Предлоги представляют большую трудность для студентов, изучающих иностранные языки, поскольку большинство предлогов (особенно первообразных) многозначны. Еще одна трудность заключается в том, что одно и то же значение может быть выражено с помощью различных синонимичных предлогов (например, *задрожать от страха, расплакаться с досады, пропустить уроки по уважительной причине*), что также может вызвать путаницу [15]. Кроме того, один и тот же предлог может соответствовать разным предлогам другого языка. Следовательно, на употребление предлогов студентами, изучающими иностранный язык, вероятно, будут влиять межъязыковые вариации, часто приводящие к ошибкам [10; 19; 24; 25].

В традиционных учебниках значения предлогов представляются как несвязанные между собой. Учащимся предлагается заучивать значения предлогов или словосочетаний с предлогами. При этом главное внимание обычно обращается на основные пространственные и временные значения предлогов. В отличие от традиционного подхода к обучению иностранному языку, когнитивная лингвистика помогает понять механизмы, стоящие за употреблением языковых единиц.

Проблема лингвокогнитивного подхода к обучению иностранным языкам исследовалась в ряде монографий, научно-методических статей и диссертаций. В этих исследованиях анализируются теоретические предпосылки использования достижений когнитивной лингвистики при обучении иностранному языку и даются рекомендации по практическому применению ключевых положений когнитивной лингвистики [6; 17; 24], а также описываются ре-

зультаты экспериментов, сравнивающих эффективность применения лингвокогнитивного и традиционного подходов к объяснению употребления предлогов на уроках иностранного языка [11; 12; 27]. Тем не менее еще нет однозначного ответа на вопрос, как идеи когнитивной лингвистики должны быть реализованы в методике обучения иностранному языку. Данная статья посвящена особенностям обучения иностранным языкам с использованием принципов и методов когнитивной лингвистики. В статье будут проанализированы исследования по применению наработок когнитивной лингвистики в преподавании предлогов, а также представлены некоторые замечания, сделанные на основании апробации лингвокогнитивного подхода к объяснению подбора предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному.

**Теоретические основы.** Лингвокогнитивный подход к анализу полисемии предлога, на примере английского слова *over*, был впервые применен в диссертации К. Бругман [9]. К. Бругман удалось показать, что различные значения *over* связаны между собой и образуют структуру радиального типа, организованную вокруг образ-схем. Под образ-схемами понимаются базовые ментальные структуры, основанные на перцептивном и моторном опыте человека. Образ-схемы, например, контейнер (container), источник-путь-цель (source-path-goal), вертикальная ориентация (vertical orientation), центр-периферия (center-periphery) и связь (link), обеспечивают связность и упорядоченность человеческого опыта [21, с. 348].

По мнению сторонников этого направления, многие значения предлога развились на базе метафорического или метонимического переосмысления образ-схем и подчиняются закономерностям когнитивной категоризации мира, принятым в том или ином языке. Например, в таблице 1 приведены примеры употребления предлогов со словами *дождь*, *солнце* и *холод* в английском, немецком, итальянском, сербском и русском языках.

Таблица 1

**Примеры употребления предлогов со словами *дождь*, *солнце* и *холод*, а также с их эквивалентами в английском, немецком, итальянском и сербском языках.**

Английский	Немецкий	Итальянский	Сербский	Русский
<i>in the rain</i> «*в дожде»	<i>im regen</i> «*в дожде»	<i>sotto la pioggia</i> «под дождем»	<i>на киши</i> «на дожде»	<i>на дожде</i> <i>под дождем</i>
<i>in the sun</i> «*в солнце»	<i>in der sonne</i> «*в солнце»	<i>sotto al sole</i> «под солнцем»	<i>на киши</i> «на солнце»	<i>на солнце</i> <i>под солнцем</i>
<i>in the cold</i> «в холоде»	<i>in der kälte</i> «в холоде»	<i>al freddo</i> «в холоде»	<i>на хладном</i> «на холоде»	<i>на холоде</i> <i>в холоде</i>

Употребление русского предлога *в* в словосочетании *в холоде*, а также употребление эквивалентов этого предлога в словосочетаниях *in the rain* «\*в дожде», *in the sun* «\*в солнце», *in the cold* «в холоде», *im regen* «\*в дожде», *in der sonne* «\*в солнце», *in der kälte* «в холоде», *al freddo* «в холоде» в английском, немецком и итальянском языках основано на метафорическом понимании ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ (ОКРУЖАЮЩИХ ПРИРОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ) в терминах КОНТЕЙНЕРА, или ОГРАНИЧЕННОГО ПРОСТРАНСТВА<sup>1</sup>.

Концептуальная метонимия основана на смежности осмысливаемых явлений и наличию некоторой связи между ними. Например, в русском языке (и отчасти в сербском) слова, обозначающие погодные явления и ассоциирующиеся с нахождением вне помещения, на открытом воздухе, употребляются с предлогом *на*. Метонимия, которая объясняет употребление предлога *на* в русских словосочетаниях *на дожде*, *на солнце*, *на холоде* и в сербских словосочетаниях *на киши* «на дожде», *на киши* «на солнце» и *на хладном* «на холоде» – МЕСТО ВМЕСТО (ХАРАКТЕРНОГО ДЛЯ ЭТОГО МЕСТА) ПОГОДНОГО ЯВЛЕНИЯ.

Употребление предлога *под* (и его эквивалентов в итальянском языке) со словами, обозначающими то, что находится наверху (солнце), или то, что падает сверху (дождь), также связано с когнитивной метонимией: *под солнцем*, *под дождем*, *sotto al sole* «под солнцем» и *sotto la pioggia* «под дождем».

Диссертация К. Бругман [9] вдохновила исследователей на продолжение работ в том же направлении, в частности, работ по применению методов теории когнитивной метафоры в преподавании предлогов. Например, Ф. Боерс и М. Демечелеер в своей работе [7] приводят перечень концептуальных метафор, которые объясняют употребление *behind* и *beyond*. Экс-

<sup>1</sup> В данной статье когнитивные метафоры и метонимии выделяются заглавными буквами.

периментальные исследования Ф. Боерс и М. Демечелеер показали, что студенты с большей вероятностью правильно интерпретируют различные абстрактные значения предлогов, если они были ранее ознакомлены с пространственными значениями, на основании которых развились абстрактные значения этих предлогов. Например, зная, что значение *beyond* предполагает некоторое расстояние между объектами, студенты смогли понять значение *beyond* в предложении *This theory is beyond me* «Эта теория не укладывается в моей голове», буквально «\*Эта теория вне меня», основанное на концептуальной метафоре: НЕДОСТУПНОСТЬ – ЭТО ДИСТАНЦИЯ (ABSTRACT INACCESSIBILITY IS DISTANCE).

Другой лингвокогнитивный подход, на котором основываются многие исследования по преподаванию иностранного языка, связан с именами Эванса и Тайлер [12]. Принципиальное различие между подходом Эванса и Тайлер и теорией концептуальных метафор в том, что их подход, по сути, является аметафорическим. Хотя Эванс и Тайлер не отвергают важную роль метафор в человеческом познании, они считают, что метафоры являются слишком расплывчатыми, и поэтому не могут четко объяснить когнитивные механизмы и процессы, лежащие в основе семантики предлогов. Разницу между этими двумя подходами можно проиллюстрировать следующим примером. Лакофф и Джонсон [20] объясняют употребления слова *above* «над» в таком выражении, как *above marginal costs* «выше предельных затрат», буквально «\*над предельными затратами», с помощью концептуальной метафоры УВЕЛИЧЕНИЕ НАПРАВЛЕНО ВВЕРХ (MORE IS UP) и УМЕНЬШЕНИЕ НАПРАВЛЕНО ВНИЗ (LESS IS DOWN). Они утверждают, что большинство наших фундаментальных понятий пространственно-ориентированы [20, с. 16]. К примеру, метафора «УВЕЛИЧЕНИЕ НАПРАВЛЕНО ВВЕРХ» (MORE IS UP) связана со зрительным образом груды (или кучи, стопки), которая растет по мере увеличения количества лежащих в ней объектов. Эванс и Тайлер [12] избегают термина «концептуальная метафора» и называют концептуализацию одного явления через другое «эмпирической корреляцией» (experiential correlations). По мнению Эванса и Тайлера [12] семантику предлогов следует описывать при помощи такого понятия, как протосцена (идеализированная ментальная репрезентация, объединяющая схожие пространственные сцены). Например, они объясняют возможность употребления *over* и невозможность употребления *above* в предложении *Mary has a strange power over John* «Мэри обладает странной властью над Джоном» разницей в протосценах, ассоциирующихся с этими предлогами. Для концепта «контроль» важно понятие «физическая близость или сфера влияния» (physical proximity or sphere of influence), а предлог *above*, в отличие от *over*, предполагает дистанцию между объектами [12, с. 35]. Лакофф и Джонсон [20] дают схожее объяснение употреблению *over* в таких предложениях, но привлекают для этого объяснения метафоры КОНТРОЛЬ – ВВЕРХУ (CONTROL IS UP) и КОНТРОЛЬ – ЭТО ФИЗИЧЕСКАЯ БЛИЗОСТЬ (CONTROL IS PHYSICAL PROXIMITY).

В подходах к обучению иностранному языку, основанных на принципах и методах когнитивной лингвистики, большой упор делается на использование визуализации в процессе объяснения. Например, многие такие исследования для иллюстрации значений многозначных предлогов используют схемы. В частности, в работе Ф. А. Мисходжевой «Технологии когнитивной лингвистики в методике преподавания иностранного языка (на материале английского предлога *over*)» [2] семантические особенности предлога *over* описаны с опорой на когнитивные схемы. В статье Килимци [18] представлены сети значений английских предлогов *over*, *under*, *above* и *below* (например, на рисунке 1 показана семантическая структура предлога *over*, предложенная в этой статье).

В то время как одни исследования, посвященные интеграции наработок когнитивной лингвистики в структуру занятий по предлогам, концентрируются на описании различных значений одного или группы предлогов, в других исследованиях основное внимание уделяется сравнительному анализу употреблений предлогов в одном каком-то значении. Например, М. Дж. Фальк [13] для объяснения употребления английских предлогов *in*, *on*, *at* во временном значении использует рисунки. В частности, рисунок 2 иллюстрирует, что *in* используется с продолжительными отрезками времени: веком, годом, месяцем, неделей. Продолжительные отрезки времени представляются как достаточно большие пространства, внутри которых что-то может находиться «a time which is long enough for us to be able to think of it as a frame or space that something can be in» [23, с. 77]. *On* употребляется с меньшим отрезком времени, таким как день (*on Friday* и *on that day that*) [23, с. 69]. *At* сочетается с (почти) невидимо маленькими и точечными «(almost) invisibly small and point-like» единицами времени [23, с. 70] (*at 10.30*, *at noon*, *at dusk* (в тот момент, в 10.30, в полдень, в сумерки)).

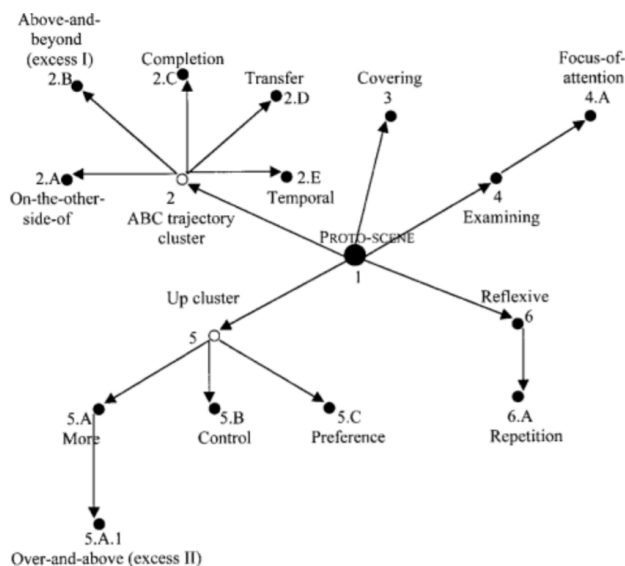


Рис. 1. Семантическая структура предлога *over* [18, с. 711].

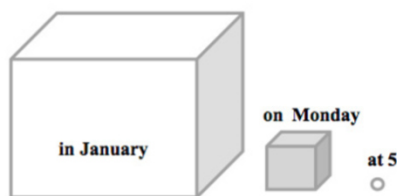


Рис. 2. Иллюстрация временных значений *in, on, at* [23, с. 70].

Наличие большого количества визуального материала, иллюстрирующего не только пространственные значения предлогов, но и абстрактные значения, характерно для многих исследований, выполненных в рамках когнитивной лингвистики. Например, в работе С. Линдстромбергера с помощью рисунка 3 иллюстрируется метафора НЕПРИЯТНОСТИ – ЭТО НОША, ЗАМЕДЛЯЮЩАЯ ДВИЖЕНИЕ и поясняется употребление *under* в таком выражении, как *under a heavy burden (of responsibility)* «под тяжелым бременем (ответственности)» [23, с. 58].



Рис. 3. Иллюстрация метафоры НЕПРИЯТНОСТИ – ЭТО НОША, ЗАМЕДЛЯЮЩАЯ ДВИЖЕНИЕ [23, с. 58].

В работе Ё. Лам [19] обосновывается возможность использования рисунков при изучении испанских предлогов. Например, при объяснении предлога *para* студентам был предложен текст, где каждое предложение, содержащее предлог, сопровождалось изображением, символизирующим прототипическое (центральное) пространственное значение этого предлога. Например, в предложение, помеченное в статье Ё. Лам как (1), был вставлен рисунок, на котором была изображена девочка и стрелка, указывающая на здание школы. Этот рисунок (4) иллюстрировал значение «направление движения».

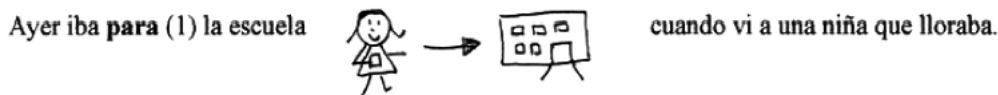


Рис. 4. Иллюстрация значения «направление движения» [19, с. 17].

С целью активации экстралингвистических образов после прочтения рассказа студентам были показаны только картинки, их попросили в графической форме передать общее значение рассматриваемого предлога. Затем преподаватель указал на связь значений предлога *para* с его прототипическим значением.

В других работах, например, в статье Хунг и других [16] картинки использовались только для иллюстрации пространственных значений предлогов. Причем, при объяснении связи абстрактных значений с прототипическими пространственными значениями применялись те же картинки.

**Результаты.** Кратко суммируя сказанное выше, можно выделить следующие преимущества применения когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку.

Во-первых, дается объяснение механизмов, стоящих за особенностями употребления языковых единиц (концептуальных метафор и метонимий [20] или эмпирических корреляций [12]), что способствует пониманию и, соответственно, запоминанию этих единиц. Более того, студентам предоставляются не правила, а информация о когнитивных механизмах, которую они могут использовать при изучении не только предлогов, но и других языковых единиц [12; 22].

Во-вторых, понимание сходства и различия в концептуализации явлений действительности в разных языках помогает избежать ошибок, вызванных языковой интерференцией.

В-третьих, значения предлогов изучаются не разрозненно, а как взаимосвязанные друг с другом. Они представлены в виде семантической сети, организованной вокруг прототипа, что также может помочь студентам усвоить различные значения предлога (ср. утверждение Фриссона и других [14] о том, что учащимся легче усвоить взаимосвязанные значения, чем несвязанные).

В-четвертых, информация преподносится в наглядной, потому хорошо запоминающейся и лучше доступной для восприятия студентов форме. «Происходит сопоставление абстрактного лексического элемента с его ментальным изображением (воспроизведением), которое делает значение слова или выражения более конкретным и, следовательно, более запоминающимся» [1]. Кроме того, наличие большого количества визуального материала уменьшает необходимость отсылки к переводу, тем самым также снижает количество ошибок, вызванных языковой интерференцией.

**Обсуждение и заключение.** Целый ряд экспериментальных исследований доказал эффективность применения методов когнитивной лингвистики в обучении предлогам. В экспериментах, описанных в данных исследованиях, много общего. В экспериментальных классах, где применялся лингвокогнитивный подход, широко использовались схемы и картинки, иллюстрирующие прототипические значения предлогов. Объяснение прототипического значения предваряло объяснение других значений, поскольку это было необходимо для понимания связи между значениями предлогов. Обсуждались концептуальные метафоры и метонимии [20] или эмпирические корреляции [12], лежащие в основе употребления предлогов.

Однако исследователи отмечают, что применение наработок когнитивной лингвистики на занятиях по иностранному языку не исключает традиционных заданий. Классические упражнения не отбрасываются, а «гармонично вливаются в структуру занятия» [4, с. 168].

Кроме того, многие экспериментальные занятия основывались не только на лингвокогнитивном подходе, но и включали другие подходы. Так, например, в статье С. В. Мотова «Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе» [3] говорится о сочетании лингвокогнитивного подхода с коммуникативно-ориентированным обучением. Дж. Норрис и Л. Ортега [26] также дополняли объяснения, основанные на лингвокогнитивном подходе, коммуникативными заданиями, тогда как Ф. Боерс, С. Линдстромберг [8] и А. Килимци [18] комбинировали методы корпусной лингвистики и когнитивной лингвистики. Исследователи считают, что комбинация указанных подходов может оказаться мощным педагогическим инструментом для обучения учащихся значениям многозначного слова.

В работе Ё. Лам [19] большой упор делается на использовании визуального материала, наряду с лингвокогнитивным подходом. Комментируя результаты своего исследования, автор отмечает, что такой метод обучения подходит не всем студентам. Известно, что, тогда как учащиеся аналитического типа больше опираются на визуальную память, учащиеся коммуникативного типа обладают более развитой аудитивной памятью и лучше воспринимают информацию на слух.

Таким образом, на результаты экспериментальных исследований по эффективности применения лингвокогнитивного подхода в преподавании языка может влиять то, что этот подход часто комбинируется с другими подходами.

Одним из достоинств интеграции достижений когнитивной лингвистики в структуру занятий по предлогам считается то, что при таком подходе дается объяснение целой сети различных значений предлога, а не только нескольких основных значений. Например, в статье R. F. Aajami [5] описаны экспериментальные занятия по обучению семантике многозначного английского предлога *at* с применением лингвокогнитивного подхода, которые длились десять недель. В реальной учебной практике ограниченное количество часов не позволяет посвятить десять недель одному предлогу. Изучение же большого количества абстрактных значений какого-либо предлога в течение одной/двух недель (четырёх/восемью учебных часов), как показывает апробация на занятиях по русскому языку как иностранному на уровнях А2 и Б1 в австралийском университете Маккуори, недостаточно для усвоения этого материала. Кроме того, примеры употребления многозначных предлогов могут включать большое количество новой лексики, что тоже вызывает трудности. У студентов также возникают вопросы о различиях в употреблении предлогов с близкими значениями. Например, применение лингвокогнитивного подхода на занятиях по объяснению русской предложно-падежной конструкции *по+ дательный падеж* облегчило понимание значений этой конструкции и помогло избежать ошибок, вызванных языковой интерференцией (в частности, типичную ошибку употребления предлога *по* в переводе предложения *to sail along the coast* «плавать вдоль берега»). Однако возникли вопросы об отличиях этой конструкции от синонимичных конструкций. Вероятно, всю сеть значений какого-либо предлога лучше объяснять на обобщающих занятиях, после серии подготовительных занятий по объяснению отдельных значений предлога и сравнению его с синонимичными предлогами.

Таким образом, несмотря на то, что преимущество применения достижений когнитивной лингвистики при объяснении употребления предлогов очевидно многим исследователям и экспериментально доказано, пути и способы реализации этих достижений, а также разработка методик подачи материала, требуют дальнейших исследований.

### Список литературы

1. Коротенко Т. Н. Роль когнитивной лингвистики в освоении лексики английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2018. № 3 (81). Ч. 1. С. 114–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kognitivnoy-lingvistiki-v-osvoenii-leksiki-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.03.2021).
2. Мисходжева Ф. А. Технологии когнитивной лингвистики в методике преподавания иностранного языка (на материале английского предлога *over*) : сб. мат-в 16-й Межд. науч.-практ. конференции Обучение и воспитание. Методика и практика. Новосибирск : ЦРНС, 2014. С. 181–187. URL: [https://www.publikacia.net/archive/uploads/pages/2014\\_5\\_2/43.pdf](https://www.publikacia.net/archive/uploads/pages/2014_5_2/43.pdf) (дата обращения: 16.03.2021).
3. Мотов С. В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 32–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-angliyskogo-yazyka-na-lingvokognitivnoy-osnove> (дата обращения: 16.03.2021). DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39.
4. 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. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2013/12-1/46.html> (дата обращения: 16.03.2021).
5. Aajami R. F. Applying Cognitive Linguistics to Enhance the Semantics of English at : An Experimental Study (Baghdad University) // International Journal of English Linguistics. 2018. № 8 (6). Pp. 185–192. DOI:10.5539/ijel.v8n6p185.
6. Achard M., Niemeier S. Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2004. Vol. 18. Pp. 165–194.
7. Boers F., Demecheleer M. A cognitive semantic approach to teaching prepositions // ELT Journal. 1998. № 52 (3). Pp. 197–204.
8. Boers F., Lindstromberg S. From empirical findings to pedagogical practice // Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. Pp. 375–393.
9. Brugman C. Story of «over» : MA thesis, University of California. Berkeley, 1981. 201 p.
10. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Rowley, Mass. : Newbury House, 1998. 854 p.
11. De Rycker A., De Knop S. Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching: Historical background and new developments // Journal of Modern Languages. 2009. № 19 (1). Pp. 29–46.
12. Evans V., Tyler A. Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality // Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2005. № 5 (2). Pp. 11–42. DOI: 10.1590/S1984-63982005000200002.

13. Falck M. J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions // *Sprachdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umea, 2015. Pp. 61–73.
14. Frisson S., Sandra D., Brisard F., Cuycens H. From one meaning to the next: The effects of polysemous relationships in lexical learning / In M. Pütz & R. Dirven (Eds.), *The construal of space in language and thought*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1996. Pp. 613–647.
15. Hermet M., Désilets A. Using First and Second Language Models to Correct Preposition Errors in Second Language Authoring : Proceedings of the NAACL HLT Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications. Boulder, Colorado, 2009. Pp. 64–72. DOI: 10.3115/1609843.1609853.
16. Hung B. Ph., Vien T., Vu N. N. Applying Cognitive Linguistics to Teaching English Prepositions: A Quasi Experimental Study // *International Journal of Instruction*. 2018. Vol. 11. № 3. Pp. 327–346. URL: file:///C:/Users/Marika%20Kalyuga/Documents/article\_Teaching/EJ1183431.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
17. Kalyuga M., Kalyuga S. Metaphor awareness in teaching vocabulary // *Language Learning Journal*. 2008. № 36 (2). Pp. 249–257.
18. Kilimci A. Integrating cognitive linguistics insights into data-driven learning: teaching vertical prepositions // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2017. № 13 (2). Pp. 681–719.
19. Lam Y. Applying Cognitive Linguistics to the Teaching of the Spanish Prepositions por and para // *Language Awareness*. 2009. № 18 (1). Pp. 2–18.
20. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago : Chicago University Press, 1980. 242 p.
21. Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago, London : The University of Chicago Press, 1990. 632 p.
22. Langacker R. W. *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2008. 562 p.
23. Lindstromberg S. *English preposition explained. Revised ed.* Amsterdam : John Benjamin Publishing Company, 2010. 286 p.
24. Littlemore J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. 212 p.
25. Liu D. *Describing and explaining grammar and vocabulary in ELT: Key theories and effective practices*. London : Routledge, 2013. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203085608>.
26. Norris J. M., Ortega, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis // *Language Learning*. 2000. № 50 (3). Pp. 417–528. URL: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136> (дата обращения: 03.03.2021).
27. Tyler A., Mueller Ch., Ho V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English to, for and at: An experimental investigation // *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 2011. № 8. Pp. 180–205. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326149552\\_Applying\\_Cognitive\\_Linguistics\\_to\\_Teaching\\_English\\_Prepositions\\_A\\_Quasi-Experimental\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/326149552_Applying_Cognitive_Linguistics_to_Teaching_English_Prepositions_A_Quasi-Experimental_Study) (дата обращения: 03.03.2021). DOI: 10.12973/iji.2018.11323a.

## Application of cognitive linguistics in explaining the use of foreign prepositions

**M. A. Kalyuga**

PhD in Philological Sciences, Head of Russian Studies, Macquarie University.  
Australia, Sydney. ORCID: 0000-0002-1588-7930. E-mail: marika.kalyuga@mq.edu.au

**Abstract.** The relevance of the topic is due to the fact that in modern research, ways and means of implementing the achievements of cognitive linguistics in linguodidactics and methodology are widely discussed. Much attention in such studies is paid to the explanation of the peculiarities of the use of prepositions. As you know, most prepositions (especially primitive ones) are ambiguous, they are difficult to learn, and their use is often subject to interference of the native language. In traditional textbooks, it is proposed to mechanically memorize either only the basic meanings of a preposition, or entire lists of its meanings, and the values in such lists are presented as unrelated. Cognitive linguistics offers an alternative approach to the study of prepositions, which is based on the statement that the various meanings of a preposition are interrelated and form a radial type structure. When analyzing the polysemy of prepositions within the framework of cognitive linguistics, it is taken into account that the conceptual system of a person is conditioned by his perceptual and motor experience, which is transferred to abstract ideas and concepts. The purpose of the article is to present the results of a study on the application of cognitive linguistics achievements in explaining the use of foreign prepositions. The results of the study showed that although the advantage of using the achievements of cognitive linguistics in explaining prepositions has been experimentally proven by many researchers, the ways and means of implementing these achievements require further research. The practical significance of the work is determined by the possibility of using its results in developing effective approaches to teaching prepositions in foreign language classes.

**Keywords:** cognitive linguistics, language teaching, prepositions, linguodidactics, foreign languages.

### References

1. Korotenko T. N. *Rol' kognitivnoj lingvistiki v osvoenii leksiki anglijskogo yazyka* [The role of cognitive linguistics in mastering the vocabulary of the English language] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* – Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov. Diploma. 2018. No. 3 (81). Part 1. Pp. 114–117. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kognitivnoj-lingvistiki-v-osvoenii-leksiki-anglijskogo-yazyka> (date accessed: 03.16.2021).
2. Miskhodzheva F. A. *Tekhnologii kognitivnoj lingvistiki v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka (na materiale anglijskogo predloga over) : sb. mat-v 16-j Mezhd. nauch.-prakt. konferencii Obuchenie i vospitanie. Metodika i praktika* [Technologies of cognitive linguistics in the methodology of teaching a foreign language (based on the material of the English preposition over) : coll. of materials of the 16th International Scientific and Practical Conference Training and Education. Methodology and practice]. Novosibirsk. CRNS. 2014. Pp. 181–187. Available at: [https://www.publikacia.net/archive/uploads/pages/2014\\_5\\_2/43.pdf](https://www.publikacia.net/archive/uploads/pages/2014_5_2/43.pdf) (date accessed: 03.16.2021).
3. Motov S. V. *Obuchenie grammatike anglijskogo yazyka na lingvokognitivnoj osnove* [Teaching English grammar on a linguocognitive basis] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Herald of Tambov University. Series: Humanities. Tambov. 2019. Vol. 24. No. 179. Pp. 32–39. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-anglijskogo-yazyka-na-lingvokognitivnoj-osnove> (date accessed: 03/16/2021). DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39.
4. Polyakov O. G. *Lingvisticheskie aspekty proektirovaniya kursa anglijskogo yazyka dlya special'nyh celej* [Linguistic aspects of designing an English language course for special purposes] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* – Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov. Diploma. 2013. No. 12 (30). Part 1. Pp. 165–168. Available at: <https://www.gramota.net/materials/2/2013/12-1/46.html> (date accessed: 03.16.2021).
5. Aajami R. F. *Applying Cognitive Linguistics to Enhance the Semantics of English at : An Experimental Study (Baghdad University)* // *International Journal of English Linguistics*. 2018. No. 8 (6). Pp. 185–192. DOI: 10.5539/ijel.v8n6p185.
6. Achard M., Niemeier S. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2004. Vol. 18. Pp. 165–194.
7. Boers F., Demecheleer M. *A cognitive semantic approach to teaching prepositions* // *ELT Journal*. 1998. No. 52 (3). Pp. 197–204.
8. Boers F., Lindstromberg S. *From empirical findings to pedagogical practice* // *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. Pp. 375–393.
9. Brugman C. *Story of «over»* : MA thesis, University of California. Berkeley, 1981. 201 p.
10. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Rowley, Mass. : Newbury House, 1998. 854 p.
11. De Rycker A., De Knop S. *Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching: Historical background and new developments* // *Journal of Modern Languages*. 2009. No. 19 (1). Pp. 29–46.
12. Evans V., Tyler A. *Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality* // *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2005. No. 5 (2). Pp. 11–42. DOI: 10.1590/S1984-63982005000200002.
13. Falck M. J. *Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions* // *Sprakdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umea, 2015. Pp. 61–73.
14. Frisson S., Sandra D., Brisard F., Cuyckens H. *From one meaning to the next: The effects of polysemous relationships in lexical learning* / In M. Pütz & R. Dirven (Eds.), *The construal of space in language and thought*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1996. Pp. 613–647.
15. Hermet M., Désilets A. *Using First and Second Language Models to Correct Preposition Errors in Second Language Authoring : Proceedings of the NAACL HLT Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. Boulder, Colorado, 2009. Pp. 64–72. DOI: 10.3115/1609843.1609853.
16. Hung B. Ph., Vien T., Vu N. N. *Applying Cognitive Linguistics to Teaching English Prepositions: A Quasi Experimental Study* // *International Journal of Instruction*. 2018. Vol. 11. No. 3. Pp. 327–346. Available at: [file:///C:/Users/Marika%20Kalyuga/Documents/article\\_Teaching/EJ1183431.pdf](file:///C:/Users/Marika%20Kalyuga/Documents/article_Teaching/EJ1183431.pdf) (date accessed: 03.03.2021).
17. Kalyuga M., Kalyuga S. *Metaphor awareness in teaching vocabulary* // *Language Learning Journal*. 2008. No. 36 (2). Pp. 249–257.
18. Kilimci A. *Integrating cognitive linguistics insights into data-driven learning: teaching vertical prepositions* // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2017. No. 13 (2). Pp. 681–719.
19. Lam Y. *Applying Cognitive Linguistics to the Teaching of the Spanish Prepositions por and para* // *Language Awareness*. 2009. No. 18 (1). Pp. 2–18.
20. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago : Chicago University Press, 1980. 242 p.
21. Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago, London : The University of Chicago Press, 1990. 632 p.



22. *Langacker R. W.* Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford : Oxford University Press, 2008. 562 p.
23. *Lindstromberg S.* English preposition explained. Revised ed. Amsterdam : John Benjamin Publishing Company, 2010. 286 p.
24. *Littlemore J.* Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. 212 p.
25. *Liu D.* Describing and explaining grammar and vocabulary in ELT: Key theories and effective practices. London : Routledge, 2013. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203085608>.
26. *Norris J. M., Ortega, L.* Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis // *Language Learning*. 2000. No. 50 (3). Pp. 417-528. Available at: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136> (date accessed: 03.03.2021).
27. *Tyler A., Mueller Ch., Ho V.* Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English to, for and at: An experimental investigation // *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 2011. No. 8. Pp. 180-205. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/326149552\\_Applying\\_Cognitive\\_Linguistics\\_to\\_Teaching\\_English\\_Prepositions\\_A\\_Quasi-Experimental\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/326149552_Applying_Cognitive_Linguistics_to_Teaching_English_Prepositions_A_Quasi-Experimental_Study) (date accessed: 03.03.2021). DOI: 10.12973/iji.2018.11323a.