

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ НАВЫКОВ НЕРОДНОЙ РЕЧИ В УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ

Е.В. Савицкая

Самарский государственный социально-педагогический университет

(Самара, Россия)

lampasha90@mail.ru

В статье поставлена цель проанализировать когнитивный аспект учебного дискурса, ведущегося на неродном языке, а именно влияние инокультурной компетенции на иноязыковую при построении неродной речи. Рассматривается проблема трансляции знаний о мире посредством языка в онтогенезе. В противовес устоявшемуся мнению, доказывается, что язык не содержит в себе накопленные в рамках лингвокультуры сведения о реальности, а лишь способствует передаче культурных сведений, которые черпаются не из самого языка, а из других источников: врожденных когнитивных программ, образцов поведения, реакций на внешние стимулы, мыслительных стратегий; из внеязыковой реальности через органы чувств и др. В статье описываются также средства и способы фиксации в языковой структуре культурных знаний, влияющих на построение речи. Исследование проведено на материале английского и русского языков. **Ключевые слова:** кумулятивная функция языка, онтогенез речи, семантическая структура слова, лексическое понятие, ментальная модель, когнитивная программа, коллективный опыт.

1. ВВЕДЕНИЕ

Как справедливо указала Л.Н. Бейлинсон, профессиональный дискурс представляет собой «общение специалистов между собой или с теми, кто к ним обращается для консультации либо профессиональной помощи» [Бейлинсон, 2009, с. 145]. В числе многочисленных дефиниций профессионального дискурса в русле наших изысканий актуальна именно эта, поскольку она подразумевает, что второй стороной такого дискурса могут быть непрофессионалы (клиенты) либо будущие профессионалы (студенты). Отсюда следует, что учебный дискурс можно квалифицировать как один из видов профессионального дискурса. Сказанное относится и к тому дискурсу, который развертывается в ходе освоения иностранных языков. В этом случае объектом рассмотрения является общение на неродном языке в условиях учебной аудитории.

В лингвистической и дидактической литературе широко освещаются различные аспекты учебного дискурса с использованием неродного языка. Но есть и такие аспекты, которым уделяется меньше внимания. К их числу относится проблема освоения навыков неродной речи, максимально приближенной к аутентичной речи носителей данного языка. Между тем эти навыки востребованы в связи с необходимостью углублять кросс-культурное взаимопонимание в целях расширения и укрепления мирного сотрудничества стран и ослабления международной напряженности.

Чтобы общаться на неродном языке почти как его носители, следует осваивать его в неразрывной и тесной связи с культурой страны изучаемого языка. Лишь тогда учащиеся смогут ощутить то, что В. фон Гумбольдт именовал духом народа, смогут проникнуться ключевыми ценностями этого народа, составить ясное представление о его когнитивных установках и культурных предпочтениях. «Мы не сможем полностью понять язык другого народа, – отметил Р. Ладо, – пока не научимся видеть его глазами тех, кого он считает своими героями, ... уясним, за что боролись эти люди и за что они готовы снова бороться, каким достижениям они воздают хвалу и что считают добродетелью, делом чести, достойным похвалы ...» (цит. по: [Томахин, 1980, с. 85]).

Инокультурная компетенция существенно влияет на иноязыковую компетенцию и способствует порождению речи, отвечающей не только требованиям системы неродного языка, но и предписаниям его нормы, и правилам узуса. Например, знакомство с таким современным культурным явлением, как политкорректность, позволяет при построении речи на английском языке правильно (1) выбирать языковые средства, (2) комбинировать их, (3) соотносить их с речевой ситуацией, (4) соблюдать их нормативную частотность в речи, а это – не что иное как параметры идиоэтнизма (национального своеобразия) речи, лежащего в основе ее аутентичности (об идиоэтнизме речи см. [Щенникова, 2018, с. 74-92]).

Порождение неродной речи, обладающей идиоэтнизмом, близкой к аутентичной речи, требует знакомства учащихся с тем, как язык (точнее, лингвокультура) аккумулирует, хранит и передает новым поколениям накопленный народом исторический опыт и знания о мире, а также с тем, в каких формах в языке (лингвокультуре) отражается этническая картина мира. Это знакомство входит в инокультурную компетенцию учащихся, без которой невозможен полноценный дискурс на осваиваемом языке. Обратимся к рассмотрению этих вопросов.

2. ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ХРАНЕНИЯ ЗНАНИЙ

Как известно, в формировании лингвокультурного пространства и в человеческом общении важную роль играет кумулятивная функция языка (< лат. *simulāre* «накапливать»). Под этим термином, как правило, подразумевается «фиксация и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой человеком действительности» [Верещагин, Костомаров 1980, с. 7]. При этом обычно отмечается, что «язык в этой функции выступает связующим звеном между поколениями, хранилищем и средством передачи внеязыкового коллективного опыта» [Чистюхин, 2014, с. 108]. В ходе обсуждения этого вопроса иногда имеют место недоразумения. Не всегда ясно, какими способами итоги постижения реальности сохраняются и передаются из поколения в поколение с помощью этнического языка.

Кумулятивную функцию определяют и как «накопление и сохранение информации в словарном составе языка и в текстах» [Жеребило, 2010]. Однако тексты суть речевые произведения, а не языковые единицы; поэтому, как мы полагаем, кумуляция и хранение информации в текстах – это кумулятивная функция не языка, а речи. В русле наших изысканий важно в первую очередь накопление и сохранение информации в системе языка. В трудах лингвистов упоминание кумулятивной функции порой носит декларативный характер, без указания на то, **как** она выполняется языком. Перечислим средства и способы ее выполнения.

Во-первых, наиболее прямо и непосредственно она реализуется в **пословицах**. Этот способ трансляции знаний описан детальнее других. В пословицах закодирован народный опыт, передаваемый в поколениях. Так, в пословице *Hoist sail while the wind is fair* (в переводе с английского *Ставь парус, пока ветер попутный*) содержится житейский совет использовать благоприятные обстоятельства, пока они налицо. Совет выражен с помощью национально-специфичного образа: англичане – нация мореходов. Такие предписания и советы входят в сокровищницу житейского опыта народа и служат представителям лингвокультуры своего рода «нитью Ариадны».

Во-вторых, ценностное отношение к явлениям окружающей жизни опосредованно выражено во **фразеологизмах** (это тоже хорошо описанный канал передачи культурной информации). Например, проанализировав ситуацию, зафиксированную в образной основе фразеологизма *to set the cat to watch the goldfish bowl* (в переводе с английского *поручить кошке стеречь аквариум*), и спрогнозировав ее вероятный исход, реципиент делает вывод о том, что доверять ценность ее

потенциальному потребителю, к тому же вороватому, опрометчиво. Фразеологизмы тоже хранят и транслируют народную мудрость, хотя советы в них не выражены прямо.

В-третьих, семантические единицы, выработанные языковым коллективом в развитии этнокультуры и получившие название лексических понятий [Верещагин, Костомаров, 1980], закреплены в **лексических значениях слов** и усваиваются новыми поколениями носителей данного языка в онтогенезе речи вместе с оценками денотатов. Например, англосаксы с юных лет усваивают существительное *jealousy* (*ревность*) в совокупности его предметно-логического и коннотативного аспектов, интериоризуют и осмысливают называемый им культурный феномен и впоследствии формируют такое отношение к ревности, какое внушает им английская культура с помощью английского языка, в отличие от тех народов (например, группы народов мосо в Тибете), в чьих культурах нет ревности, а в языках – ее вербального наименования [Грачева, 2016, с. 125-148].

Человек как продукт социокультуры в онтогенезе усваивает ценностное отношение к явлениям, которое предписывается ему обществом [Хорни, 2016, с. 181-186]. В частности, он испытывает ревность, только если в его социокультуре существует ревность. Личность запрограммирована обществом и культурой, в том числе в ее эмоциональных проявлениях; в качестве средства программирования (кода) выступает этнический язык.

В-четвертых, сущность денотата бывает зафиксирована во **внутренней форме** единиц языка; ее понимание передается новым поколениям. Например, во внутренней форме слова *self-consciousness* (в переводе с английского *застенчивость*, букв. *осознавание себя*) зафиксировано коллективное представление из области житейско-психологических знаний о застенчивости как следствии избыточной ауторефлексии (Это представление подтверждено наукой; см. [Зимбардо, 2005].)

Иногда внутренняя форма языковых единиц выполняет кумулятивную функцию на уровне не отдельных лексических единиц, а на уровне целых лексических полей. Например, английское лексическое поле «Суточный цикл» выступает в качестве комплексной внутренней формы для тематической сферы «Жизненный цикл»:

the (happy) morn of life	младенчество
the dawn of life	детство
the pre-noon of life	молодость
high noon of life	расцвет жизни
the afternoon of life	вторая половина жизни
the dusk of life	пожилые годы
the evening of life	преклонный возраст
the eve of the eternal night	преддверие смерти

Эту же функцию – обозначение возрастных периодов жизни человека – исполняет внутренняя форма лексического поля «Времена года»:

the spring of life	юность
springal	юнец
maid in her spring	девушка в расцвете
the summertide of life/age	пик жизни
no spring chicken	не первой молодости
in the autumn of smb's	life на склоне лет
smb's autumnal years	пожилой возраст
the winter of life	старость

Тематические области «Суточный / годовой / жизненный цикл» характеризуются гомоморфным подобием; это дает им возможность моделировать друг друга. Жизнь человека уподобляется дню и году, а день и год, в свою очередь, уподобляются человеку по способности рождаться и умирать:

At the crack of dawn A new day is born [Krishnan, 2018].	The golden day is dying Beyond the purple hill, And when the wood is dark, The nightingale will sing [Wood, 2006].	The old year dies, the new is born; Grant, Lord, in us as well, The old and sinful self may die, The new thy praises swell [Marvin, 1906].
--	--	--

В-пятых, связь лексических понятий прослеживается в **семантических структурах слов**. В частности, по данным словаря [АРИ], семантическая структура английского глагола to challenge содержит комплекс лексических значений:

бросать вызов
состязаться
оспаривать
вызывать
подвергать анализу, критике
требовать
кликать
давать отвод присяжным
спрашивать пароль или пропуск
отрицать
сомневаться

Англосаксы ощущают такую близкую связь между вышеприведенными лексическими понятиями, что они поместили их в семантическую структуру одной и той же лексемы, тогда как русским приходит в голову мысль устанавливать семантические параллели между такими понятиями, как *сомневаться/кликать* либо, например, *вызывать/отрицать*. Они передаются разными русскими лексемами, даже не входящими в одно лексическое поле. Этот пример демонстрирует разницу в категоризации и членении действительности разными этносами – разницу, которая фиксируется в языках, передается в поколениях и усваивается в онтогенезе речи. В результате этносы видят мир в той или иной мере по-разному.

В-шестых, ментальная модель денотата порой имплицитно содержится в спектре его **сочетаемости**. Историческая преемственность и структурный параллелизм предметно-практической и ментальной деятельности обусловили тот факт, что сознание устанавливает сущность отвлеченного понятия через гомоморфный ему материально-предметный образ. Как бы сильно ни различались по своей онтологической природе отвлеченные понятия и материальные вещи, они бывают гомоморфными, и этим пользуется познающее сознание.

«Даже устремляясь к абстракции, – прокомментировал это явление С. Лем, – «люди» не могут смириться с утратой наглядности, и изложение, лишённое подпорок чувственности, полное формул, – такое изложение ... оставляет чувство неудовлетворенности; занимаясь отвлеченными построениями, «люди» ... ищут опору в чем-то вещественном» [Лем, 2010, с. 142].

В качестве примера приведем ряд английских сочетаний со словом *hope* (*надежда*):

give / get hope	подать / обрести надежду
cherish / nurture hope	лелеять / питать надежду
lose hope	потерять / утратить надежду
leave / abandon / give up / defer hope	оставить / отринуть надежду
retrieve hope	вновь обрести надежду
be full of hope	быть преисполненным надежды
hold on / cling to the hope	цепляться / ухватиться за надежду
gleam / ray of hope	проблеск / луч надежды
be faithful to one's hope	хранить верность надежде
betray hope	предать надежду
blight / dash hope	разбить / разрушить надежду
true hope	истинная надежда
false hope	ложная надежда
sweet hope	сладкая надежда
forlorn / deserted hope	оставленная надежда
bright / white hope	яркая / светлая надежда
faint / strong hope	слабая / крепкая надежда
feeble / firm hope	хрупкая / твердая надежда
small / great hope	малая / большая надежда

Примеры показывают, что в ряду сочетаний со словом *hope* надежда представлена как нечто яркое, светлое, лучезарное; нечто ценное; нечто вещественное, что можно дать, обрести, хранить, удерживать, лелеять и растить; можно утратить или отвергнуть, снова найти, уничтожить, вновь восстановить; то, что способно изменяться по величине, крепости и силе; может быть реальным либо поддельным. Из перечисленных сочетаний возникает образ, близкий к образу **сокровища**. Тем самым подчеркивается высокая экзистенциальная ценность надежды и ее позитивная оценка в английской лингвокультуре.

Модель сочетаемости слова содержит в себе модель отражения объекта номинации в коллективном сознании. В отличие от эксплицитной внутренней формы слова, то есть формы, явно выраженной его морфемным составом и словообразовательной структурой, внутренняя форма, выявляемая из спектра сочетаемости слова, носит имплицитный характер.

В-седьмых, в любом этноязыке имеется семантическая сетка, накладываемая на мир; это специфическое мысленное деление мира на фрагменты приобретает в процессе развития речевой способности всяким новым поколением. Например, в английской лингвокультуре сутки членятся на части следующим образом: *morning* (с полуночи до полудня) – *afternoon* (с полудня примерно до 18 часов) – *evening* (примерно с 18 до полуночи). На вышеприведенное трехчастное деление сверху налагается двухчастное деление: *day* (световая часть суток) – *night* (темная часть суток). Эта «двухэтажная» семантическая сетка, налагаемая на сутки, неконгруэнтна русской «одноэтажной» сетке: *утро* (от зари до одиннадцати часов) – *день* (с одиннадцати часов до сумерек) – *вечер* (с сумерек приблизительно до двадцати трех часов) – *ночь* (с двадцати трех часов до зари):

one / six in the morning	– час ночи / шесть утра
one / six in the afternoon	– час дня / шесть вечера
tonight	– сегодня вечером / сегодня ночью

Можно убедиться: лексемой *morning* англосаксы охватывают ту часть суток, которую русские называют лексемами *ночь* и *утро*, а словом *night* – ту часть суток, которую русские охватывают словами *вечер* и *ночь*. Таким образом, между этими английскими и русскими словами нет взаимно-однозначного соответствия: *morning* не всегда обозначает утро, *night* не всегда обозначает ночь. Это подтверждает известный тезис: «Языковые категории не являются простым следствием предустановленного строения мира. Каждый язык членит реальность на произвольные категории» [Chandler, 2017, p. 27] (перевод мой – Е.С.).

Когда говорят, что ребенок в онтогенезе речи получает знания о мире из языка, возникает естественный вопрос: как получается, что, знакомясь с языковыми структурами, ребенок обретает сведения о внеязыковой действительности?

На данный вопрос имеется ответ. Он прост, но он мало обсуждается в научных трудах. De facto ребенок черпает знания об экстралингвистической реальности не из этноязыка, а **совместно** с ним – в комплексе, состоящем из культуры и языка и называемом лингвокультурой.

Ребенок в онтогенезе своего психического и речевого развития приобретает сведения по разным каналам и из разных источников, увязывая эти сведения с языковыми единицами.

1) Во внутриутробном развитии он генетически наследует ряд когнитивных программ, схем и образцов поведения, реакций на внешние стимулы, мыслительных стратегий.

2) После рождения он получает информацию прямо из окружающей среды через органы чувств (по И.П. Павлову, с помощью первой сигнальной системы).

3) Ребенок также получает сведения через остенсивные определения, ассоциируемые им с параллельно осваиваемыми единицами языка. Тем самым языковые единицы наполняются содержанием в рамках формирующейся языковой и культурной компетенции ребенка.

4) Кроме того, ребенок постигает закономерности мира через поведение окружающих людей, которое он наблюдает и увязывает с усваиваемыми языковыми единицами.

5) Позднее, по мере формирования словарного запаса, знания о мире приобретаются им через словесные толкования, предоставляемые взрослыми, и устанавливает связи с языковыми единицами, семантизируя их в рамках своей лингвокультурной компетенции.

6) В более позднем возрасте ребенок увеличивает свой вокабуляр, обращаясь к словарям, учебным пособиям, разного рода справочникам и т.п.; сведения поступают к нему в словесной и несловесной визуальной и аудиальной форме.

Языковые единицы обретают значения в когнитивном мире ребенка в ходе освоения природной и культурной экстралингвистической реальности.

В противовес распространенному мнению, можно заключить, что ребенок извлекает информацию о реальности **не** из самого вербального языка, а из той лингвокультуры, в контексте которой он находится. Усваивая культуру, субъект наполняет содержанием единицы и формы языка. Наши выводы перекликаются с результатами, полученными рядом зарубежных коллег (см.: [Hardach, 2018], [Chater, 2018], [Bainbridge, 2019]).

Вопреки традиционной концепции кумулятивной функции языка, мы полагаем, что сам язык **не** является источником знаний; он лишь оформляет эти знания этноспецифичным способом. Поэтому в учебном процессе должно вестись освоение **не** иностранного языка как такового, а лингвокультуры в единстве ее словесного и

несловесного аспектов. Только таким путем постигаемый язык способен наполниться в сознании обучающихся реальным содержанием во всей его этноспецифике.

3. ФИКСАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ

В неразрывной связи с проблемой кумулятивной и моделирующей функций языка состоит проблема картины мира. Понятие «картина мира» зародилось в физике накануне XX столетия вследствие кризиса былых научных моделей строения мироздания. Потребность в их замене заставила исследователей осознать, что перед ними – не объективная природная данность как она есть, а разработанная ими самими модель; сквозь ее призму постигающий мир сознание рассматривает окружающий мир. Моделей мира в принципе может быть большое число; каждая модель есть не что иное, как срез окружающей действительности.

По Г. Герцу, картина мира представляет собой «совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получать сведения о поведении этих предметов. Внутренние образы, или символы, внешних предметов, создаваемые учеными, должны быть такими, чтобы логически необходимые следствия этих представлений были образами естественно необходимых следствий отображенных предметов» [Герц, 1973, с. 208]. Эта трактовка передает идею того, что анализ образа объекта должен давать сведения об объекте. Эта способность – самое важное свойство модели. Говоря о картине мира, Г. Герц имел в виду модель мира.

Картина мира складывается из многочисленных чувственных образов (знаков первой сигнальной системы), которые проникают в сознание человека по каналам восприятия. Однако человек, в отличие от «братьев меньших», «дописывает» сенсорные впечатления, пользуясь разумом, выявляя причинно-следственные и другие связи между чувственными образами, наделяя их человеческим смыслом, систематизируя и категоризируя окружающий мир, находя сущность явлений.

Ряд ученых называет в качестве исходной **реальную** картину мира в противовес понятийной. «Реальная картина мира – это объективная внечеловеческая данность, это мир, окружающий человека. Культурная (понятийная) картина мира – это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное» [Гер-Минасова, 2000, с. 41].

На наш взгляд, в приведенных дефинициях имеет место противоречие. Тезис о том, что картина мира есть сам мир, подобен тезису о том, что портрет человека есть сам человек. Картина *per definitionem* представляет собой изображение объекта, а не объект как таковой. Изображение **не** является «объективной внечеловеческой данностью», оно характеризуется субъективностью, присущей человеку.

Что касается **понятийной** картины мира, следует различать ту картину, которая образована научными понятиями, и ту, которая образована житейскими (обыденными) понятиями. Это две разные, существенно различающиеся картины.

Отметим также: согласно известному утверждению из области лингвокультурологии, культурная картина мира складывается не из понятий как таковых, а из лингвокультурных концептов, которые отличаются от понятий по ряду важных свойств. Значит, культурная картина мира не может быть отождествлена с понятийной картиной мира.

Различия в подходах к данной проблеме и в методологических установках привели к появлению некоторой несогласованности в понимании ряда терминов, относящихся к картине мира. Одни ученые приравнивают друг к другу культурную и понятийную картины мира, другие склонны отождествить культурную картину мира с

ценностной, третьи полагают, что культурная картина мира носит мифологический и художественный характер.

Ученые пока не выработали общее мнение в отношении того, что́ нужно именовать **когнитивной** картиной мира. Дело в том, что любая картина мира отражает результаты постижения реальности. Остается открытым и вопрос, что́ можно называть **языковой** картиной мира. По Е.С. Кубряковой, это «та часть концептуального мира человека, которая имеет привязку к языку и преломлена через языковые формы» [Кубрякова, 2003, с. 3]. Однако нелегко вообразить участок концептуальной картины мира, никак не связанный с языком (на ум приходят некие невербализуемые чувственные образы – репрезентанты концептов; но они вряд ли образуют существенный участок концептуальной картины мира).

Из этой цитаты не вполне ясно, что́ автор подразумевает под «привязкой» к языку и преломлением через языковые формы. Надо полагать, речь идет о моделировании концептов во внутренней форме языковых единиц – например, «подача» гриба боровика как «беличьего хлеба» во внутренней форме английского устойчивого наименования *squirrel bread* или рыбы *Lophius piscatorius* как «морского черта» во внутренней форме английского слова *sea-devil*.

Такой точки зрения придерживался Г.А. Брутян, отметивший: «В сложном процессе моделирования объективной действительности в сознании номинатора присутствуют две ее картины – концептуальная (логическая) и словесная (языковая)» [Брутян, 1972, с. 235]. Но если разделить эти картины, то придется сделать вывод, что языковая картина мира содержится только во внутренней форме языка, но не в системе его лексических значений.

В частности, у английского астрофизического термина *black hole* реальное значение *сверхмассивный космический объект* нужно будет причислить к логической картине мира, тогда как его внутреннюю форму *дыра черного цвета* придется отнести к языковой картине мира. Учитывая плотную метафорическую насыщенность внутренней формы языка, которая нарушает логику и здравый смысл, противоречит разумной категоризации и членению мира, придется признать, что языковая картина мира в большой степени фантастична, а потому не соответствует действительности и не способна ориентировать людей в этой действительности. Такого рода вывод не согласовывался бы с реальными фактами.

По нашему мнению, языковая картина мира содержится не только во внутренней форме языка, но и в значениях, заключающих в себе не теоретические, а обыденные понятия.

Понятийная система образуется на базе общественного опыта, который приобретает народом в историческом развитии в конкретных природных и культурных обстоятельствах. Вследствие различий в этих обстоятельствах различаются и системы понятий.

Если **не** сравнивать разнородные категории, а выявить единое логическое основание, научную картину мира, составленную из теоретических понятий и закрепленную в системах терминов, следует противопоставить наивной картине мира, созданной из эйдетических (бытовых) понятий и закрепленной в обыденном языке. Если все-таки пользоваться устоявшимся в научном обиходе термином *языковая картина мира*, то его следует осмысливать с учетом вышесказанного и давать ему соответствующую дефиницию.

В сознании представителей лингвокультуры информация, приобретенная в учебных заведениях, переплетаются с информацией, приобретенной в онтогенезе речи и вообще в ходе личностного развития наряду с родным языком и фоновыми знаниями. Вследствие такого переплетения у многих слов развивается тот или иной вид

многозначности: одно значение относится к общеупотребительному языку, а второе – к научному языку. В порядке иллюстрации приведем значения английского названия *common salt* – поваренная соль: 1) a white crystalline substance used for seasoning or preserving food (белое кристаллическое вещество, применяемое как приправа и консервант); 2) a chemical compound NaCl formed from reaction of hydrochloric acid HCl with sodium hydroxide NaOH (химическое соединение NaCl, образующееся при реакции соляной кислоты HCl с гидроксидом натрия NaOH).

Мы видим сосуществование практического, житейского и научного, теоретического представлений о поваренной соли, отраженных в значениях этого словосочетания. Но в этой дефиниции значения не распределены по разным словам, а совмещены в семантике одного и того же названия *common salt*, как и в языковом сознании современных взрослых носителей английского языка. Совмещены в столь большой мере, что в ряде словарей они объединены в одно синтетическое значение: “a crystalline compound, sodium chloride, is abundant in nature, and is used especially to season or preserve food” (кристаллическое соединение, хлорид натрия, распространенное в природе, применяемое как специя и для хранения пищевых продуктов).

Ближайшее значение слова отражает первичное, основанное непосредственно на чувственном восприятии коллективное представление об объекте, а дальнейшее значение отражает результат последующего познавательного процесса.

Сознание современного цивилизованного человека характеризуется когнитивным раздвоением; так, в бытовой обстановке субъект воспринимает звезды примерно так же, как и его далекие предки, а в научном контексте – так, как ему объясняли в школе на уроках астрономии и физики. И эти столь разные представления гармонично уживаются в его сознании. Субъект осознает условность своего обыденного взгляда на вещи, но в быту ему удобнее руководствоваться обыденным, а не научным взглядом на них. В его сознании наивная и научная картины мира не противоречат друг другу, а находятся в отношении взаимодополнительности, располагаясь на феноменальном уровне осмысления (на уровне явления) и на ноуменальном уровне (на уровне сущности). Продвигаясь к истине, наука заменяет традиционные представления о мире все более новыми, более адекватными.

В ряде случаев старые и новые представления соответствуют друг другу. К примеру, сначала англичане были знакомы только с внешними приметами болезни, которую они именовали словом *jaundice* «желтуха» (от франц. *jaune* «желтый»), а именно с пожелтением склеры и кожи. Однако впоследствии научные изыскания дали возможность установить внутреннюю суть данной болезни, состоящую в том, что у больного воспалена печень. Болезнь стали называть словом *hepatitis* (лат. *hepar* «печень», *-itis* – формант, который в медицинских терминах обозначает воспаление). Прежнее наименование *jaundice* стало обозначать не всю болезнь, а ее симптом. Так был пройден путь от явления к его сущности.

Но порой обыденное и научное представления противоречат друг другу. Например, научное представление о бабочках как о стадии жизни чешуекрылых не согласуется с закрепленным во внутренней форме английского слова *butterfly*, старинным представлением о бабочках как о душах ведьм. Налицо расхождение между современными представлениями об объектах, содержащимися в значениях языковых единиц, и старинными, закрепленными во внутренней форме их названий. Это расхождение отражает эволюцию взглядов на мир. Однако такие расхождения обычно не препятствуют адекватному пониманию реальности.

Ю.М. Лотман неоднократно подчеркивал: культура и наука – это как бы два глаза человечества. Они представляют мир под двумя разными, но скоординированными

углами зрения – понятийным (рационально-логическим) и образным (мифопоэтическим), тем самым обеспечивая его «стереоскопическое» видение.

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речевое мышление, так сказать, движется по линиям картины мира, которая состоит из образов, кодифицированных в данной этнической культуре. Образные модели сущности жизненных явлений можно интерпретировать буквально (в контексте мифологического сознания) или как поэтическую условность (в контексте сознания просвещенного), но в любом случае образные представления о действительности характеризуются своей спецификой на фоне понятийных представлений.

Развитие высоких технологий увеличивает наукоемкость производства и влечет за собой рост образованности населения в массовом масштабе. Этому способствуют и СМИ, которые во многом формируют у массовой аудитории современную картину мира.

Нынешние люди все меньше мыслят в наивных категориях своего житейского опыта, замешанных на мифологии, и даже в бытовых условиях они все чаще отражают мир в категориях науки и техники; в картине мира у них увеличивается доля рационалистического мировидения. И все же в сознании носителей языка и культуры традиционная картина мира, которая создавалась в течение тысяч лет, до сих пор актуальна и все так же сосуществует с научно-технической картиной мира. Люди – не компьютеры; они не могут отражать действительность одними лишь формулами математики и логики. Эволюция даровала людям способность моделировать окружающий мир в чувственных образах. Чувственные образы и поныне составляют основу человеческого мировосприятия; научно-техническая картина мира покоится на этом фундаменте. Особенности научной картины мира определяются спецификой сенсорного аппарата человека. Эти представления о связи языка, культуры и знаний о мире должны приниматься во внимание при освоении навыков речи на неродном языке в целях ее аппроксимации к аутентичной речи носителей этого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Англо-русский онлайн переводчик Google. Электронный ресурс <http://www.rdfo.ru/?menu=TranslatorOnline> (дата обращения 15.10.2019).
2. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как объект лингвистического изучения // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2009. № 1 (9). С. 145-149.
3. Брутян Г.А. Очерки по анализу философского знания. Ереван: Айастан, 1972.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва: Русский язык, 1980.
5. Герц Г. Принципы механики, изложенные в новой связи // Жизнь науки. Антология вступлений к классике естествознания / сост. С.П. Капица. Москва: Наука, 1973. С. 206-210.
6. Грачева Ю.А. Особенности традиционных семейно-брачных отношений этнической группы мосо // Общество и государство в Китае. Научный журнал Института востоковедения РАН. 2016. № 1. С. 125-148.
7. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010.
8. Зимбардо Ф. Застенчивость. Москва: АСТ, Астрель, 2005.
9. Кубрякова Е.С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека // Вестник Чувашского гос. пед. ун-та. 2003. № 4 (38). С. 2-12.

10. Лем С. Вступительная лекция ГОЛЕМа // Мнимая величина. Москва: АСТ, 2010. С. 142-191.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: СЛОВО, 2000.
12. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной объект лингвострановедения // Иностранные языки в школе. 1980. № 4. С. 84-88.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
14. Чистюхин И.Н. Теория драмы. Орел: Орловский ун-т искусств и культуры, 2014.
15. Щенникова Н.В. Структурно-семантические и функциональные характеристики русского идиома английского языка: дисс. ... д-ра филол. наук. Самара, 2018.
16. Bainbridge C. How do children learn language? Электронный ресурс <https://www.verywellfamily.com/how-do-children-learn-language-1449116> (дата обращения 23.09.2019).
17. Chandler D. Semiotics: the basics. London: Routledge Academic Publ., 2017.
18. Chater N., Christiansen M. Language acquisition as skill learning // Current opinion in behavioral sciences. 2018. No 21. P. 205-208.
19. Hardach S. What is the best age to learn a language? // BBC Future. 2018. Электронный ресурс: <https://www.bbc.com/future/article/20181024-the-best-age-to-learn-a-foreign-language> (дата обращения 12.11.2019).
20. Joan Rivers quotes. 2011. Электронный ресурс https://www.brainyquote.com/quotes/joan_rivers_386753 (дата обращения 12.11.2019).
21. Krishnan M. A new day is born. 2018. Электронный ресурс <http://www.childplanet.com/engpoems/meera2.htm> (дата обращения 26.10.2019).
22. Marvin F.R. The New Year: a hymn // Carols of hope: a compilation of select sacred songs for use in Sunday schools, praise and young people's services. Boston, Massachusetts: Advent Christian Publication Society, 1906. Электронный ресурс https://hymnary.org/text/the_old_year_dies (дата обращения 15.11.2019).
23. Wood R.D. The golden day is dying // Hem folk band album. 2006. Электронный ресурс <https://www.youtube.com/watch?v=aggGAqFh4XA> (дата обращения 15.11.2019).

REFERENCES

1. *Anglo-russkij onlain perevodchik Gugl [English-Russian online translator Google]*. Retrieved from <http://www.rdfo.ru/?menu=TranslatorOnline> (accessed: 15 October, 2019) (in Russian).
2. Bainbridge, C. (2019). *How do children learn language?* Retrieved from <https://www.verywellfamily.com/how-do-children-learn-language-1449116> (accessed: 23 September, 2019).
3. Beilinson, L.S. (2009). Professionalny diskurs kak predmet lingvisticheskogo izucheniya [Professional discourse as an object of linguistic research]. *Vestnik VolGU. Seriya 2. Yazykoznaniye [Volgograd State University Bulletin. Series 2. Linguistics]*, 1(9), 145-149 (in Russian).
4. Brutyan, G.A. (1972). *Ocherki po analizu filisofskogo znaniya [An outline of philosophical knowledge analysis]*. Yerevan: Ayastan (in Russian).
5. Chandler, D. (2017). *Semiotics: the basics*. London: Routledge Academic Publ.
6. Chater, N., & Christiansen, M. (2018). Language acquisition as skill learning. *Current opinion in behavioral sciences*, 21, 205-208.

7. Chistyukhin, I.N. (2014). *Teoriya dramy [The theory of drama]*. Oryol (in Russian).
8. Grachova, Yu.A. (2016). Osobennosty traditsionnykh semeino-brachnykh otnosheniy etnicheskoy gruppy moso [Peculiarities of traditional marriage-and-family relations in Moso ethnic group]. *Obshchestvo i gosudarstvo v Kitae. Nauchny zhurnal instituta vostokovedeniya RAN [Society and state in China. Scientific journal of the Institute of Oriental Studies RAS]*, 1, 125-148 (in Russian).
9. Hardach, S. (2018). What is the best age to learn a language? *BBC Future*. Retrieved from <https://www.bbc.com/future/article/20181024-the-best-age-to-learn-a-foreign-language> (accessed: 12 November, 2019).
10. Hertz, G. (1973). Printsipy mekhaniki, izlozhenniye v novoy svyazy [Principles of mechanics presented in a new form]. In S.P. Kapitsa (Eds.) *Zhizn nauki. Antologiya vstupleniy k klassike yestestvoznaniya [The life of science. Anthology of introductions to the classics of natural science]*, Moscow: Nauka, 206-210 (in Russian).
11. *Joan Rivers quotes*. (2011). Retrieved from https://www.brainyquote.com/quotes/joan_rivers_386753 (accessed: 12 November, 2019).
12. Khorny, K. (2016). *Nevroticheskaya lichnost nashego vreneni [The neurotic personality of our time]*. St.-Petersburg: Piter (in Russian).
13. Krishnan, M. (2018). *A new day is born*. Retrieved from <http://www.childplanet.com/engpoems/meera2.htm> (accessed: 26 October, 2019).
14. Kubryakova, E.S. (2003). Yazykovaya kartina mira kak osoby sposob reprezentatsii obraza mira v soznanii cheloveka [The language picture of the world as a peculiar way of the world image representation in human consciousness]. *Vestnik Chuvashskogo gos. pedagogicheskogo un-ta [Chuvash State Pedagogical University Bulletin]*, 4(38), 2-12 (in Russian).
15. Lem, S. (2010). Vstupitelnaya lektsiya GOLEMA. O cheloveke troyako [GOLEM's introductory lecture. A triple view of man]. *Mnimaya velichina [Imaginary value]*, Moscow: AST, Astrel, 142-191 (in Russian).
16. Marvin, F.R. (1906). The New Year: a hymn. *Carols of hope: a compilation of select sacred songs for use in Sunday schools*. Boston, Massachusetts: Advent Christian Publication Society. Retrieved from https://hymnary.org/text/the_old_year_dies (accessed: 15 November, 2019).
17. Shchennikova, N.V. (2018). *Strukturno-semanticheskiye i funktsionalniye kharakteristiki russkogo idioma angliyskogo yazyka [Structural, semantic and functional characteristics of Russian idiom of the English language] (Abstract of Doctoral thesis)*. Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia (in Russian).
18. Ter-Minassova, S.G. (2000). *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and cross-cultural communication]*. Moscow: SLOVO (in Russian).
19. Tomakhin, G.D. (1980). Fonoviye znaniya kak osnovnoy predmet lingvostranovedeniya [Background knowledge as the main object of linguistic study of civilization]. *Inostranniye yazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 4, 84-88 (in Russian).
20. Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1980). *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova [The cultural theory of word]*. Moscow: Russky Yazyk (in Russian).
21. Wood, R.D. (2006). The golden gay is dying. *Hem folk band album*. Retrieved from <https://www.Youtube.com/watch?v=aggGAqFh4XA> (accessed: 15 November, 2019).

22. Zherebilo, T.V. (2010). *Slovar lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]*. Nazran: Piligrim (in Russian).
23. Zimbardo, Ph. (2005). *Zastenчивost [Shyness]*. Moscow: AST, Astrel (in Russian).

INTERACTION OF CULTURAL AND LANGUAGE COMPETENCIES IN THE DEVELOPMENT OF NON-NATIVE SPEECH SKILLS IN EDUCATIONAL DISCOURSE

Ekaterina V. Savitskaya
Samara State Social and Pedagogical University
(Samara, Russia)
lampasha90@mail.ru

The article is aimed at analyzing the cognitive aspect of educational discourse, viz. the effect of cultural competence on linguistic competence in the process of speech generation. The author considers the problem of transmitting knowledge about the world by means of language from generation to generation in the mental and linguistic ontogenesis. In contrast to the prevailing opinion, the author proves that language itself does not contain information accumulated within linguoculture, but only facilitates the transfer of cultural information that is not derived from language. It is drawn from other sources: innate cognitive programs, patterns of behavior, reactions to external stimuli, mental strategies; directly from the surrounding extralinguistic reality through senses etc. The author also describes the means and methods of fixing cultural knowledge in language structure. The research is based on English and Russian language material.

Keywords: the cumulative function of language, speech ontogenesis, semantic structure of a word, lexical notion, mental model, cognitive program, common experience.