С. А. ПЕСИНА, Ю. Л. КИВА-ХАМЗИНА, Н. А. РУБАНОВА

Формирование представления о вторичной языковой и концептуальной картинах мира у студентов-бакалавров, изучающих иностранный язык

В рамках реализации современной теории и методики преподавания иностранных языков и культур в статье на практическом материале показано, что важнейшую роль в процессе формирования вторичной концептуальной и языковой картин мира играет обучение антропоморфной лексике. Основываясь на постулате когнитивной лингвистики о том, что номинирование окружающих объектов, явлений, животного мира и т.п. осуществляется по образу и подобию того, как выглядит, устроено и функционирует тело человека в статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием соответствующей лексической компетенции обучающихся в области метафорических переносов. Поскольку целью обучения иностранному языку наряду с формированием коммуникативной компетенции и личностным развитием является формирование у студентов вторичной концептуальной и языковой картин мира, в статье дается характеристика указанным феноменам с выделением антропоморфной языковой картины мира, как важнейшей составляющей целостной концептуальной языковой картины мира. В статье показано, что зависимость затрагиваемых в процессе обучения базовых концептов от лингвистических и культурологических факторов приводит к тому, что они по-разному вербализируются и фиксируются в различных лингво-культурах. При этом вопрос реализации коммуникативного и личностного подхода в обучении иностранным языкам рассматривается сквозь призму последовательного формирования у студентов соответствующих концептуальной и языковой картин мира изучаемого языка. Обучение лексики осуществляется с учетом национально-культурных особенностей англоязычной концептуальной картины мира, зафиксированной в языковом опыте представителей данной лингвистической общности.

Ключевые слова: личностное развитие, методика преподавания иностранных языков, лексические навыки, концептуальная картина мира, языковая картина мира, культура, язык, значение, концепт, мыслительные процессы, языковое сознание

Ссылка для цитирования:

Песина С. А., Кива-Хамзина Ю. Л., Рубанова Н. А. Формирование представления о вторичной языковой и концептуальной картинах мира у студентов-бакалавров, изучающих иностранный язык // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 180-189. doi: 10.32744/pse.2019.1.13

S. A. PESINA, Y. L. KIVA-KHAMZINA, N. A. RUBANOVA

Formation of an idea of the secondary linguistic and conceptual worldview of bachelor's students studying a foreign language

With the implementation of the modern theory and methods of teaching foreign languages and cultures, the paper shows using the practical material that the most important role in the formation of the secondary conceptual and linguistic worldview is learning anthropomorphic vocabulary. Based on the postulate of cognitive linguistics that the nomination of surrounding objects, phenomena, animals, etc. is carried out in the image and likeness of how the human body looks, works and functions, the paper discusses issues related to the formation of appropriate lexical competence of students in the field of metaphorical transfers. Since the purpose of teaching a foreign language along with the formation of communicative competence and personal development is the formation of students' secondary conceptual and linguistic worldview, the paper describes these phenomena with the allocation of anthropomorphic linguistic worldview, as the most important component of a holistic conceptual linguistic worldview. The paper shows that the dependence of the basic concepts involved in the learning process on linguistic and cultural factors leads to the fact that they are verbalized and fixed in different linguistic cultures. At the same time, the question of implementation of a communicative and personal approach in teaching foreign languages is reviewed through the prism of the consistent formation of students' respective conceptual and linguistic worldview of the language under study. Teaching vocabulary is carried out taking into account the national and cultural characteristics of the English conceptual worldview, fixed in the linguistic experience of representatives of the linguistic community.

Key words: personal development, methods of teaching foreign languages, lexical skills, conceptual worldview, linguistic worldview, culture, language, meaning, concept, thought processes, language consciousness

For Reference:

Pesina, S. A., Kiva-Khamzina, Y. L., & Rubanova, N. A. (2019). Formation of an idea of the secondary linguistic and conceptual worldview of bachelor's students studying a foreign language. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 180-189. doi: 10.32744/pse.2019.1.13 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

За протяжении всего процесса обучения иностранному языку студентов-бакалавров в процессе их учебной и иной интеллектуальной деятельности по овладению иностранным языком осуществляется становление и совершенствование их языковой личности. Новая культура и язык со временем формируют новый мир, в котором студент получает возможность реализоваться как вторичная языковая личность. При этом определяющим является факт сформированности языковой и концептуальной картин мира в конкретной лингвокультурной среде, степени их развитости языковом сообществе, что напрямую связано с тем, что сами носители этой культуры считают идеалом.

В многочисленных исследованиях педагогической и методической направленности по проблемам формирования вторичной языковой личности студента, овладевающего вторым языком, исследуются и сопоставляются различные аспекты языковой картины мира, предлагаются различные подходы к осмыслению понятия «картина мира» и смежных терминов [1, с. 380-388].

Основываясь на имеющихся данных по проблеме соотношения концептуальной и языковой картин мира, в рамках которых формируется и в дальнейшем функционирует вторичная языковая личность, представим важнейшие, на наш взгляд, характерные особенности языковой и концептуальной картин мира, которые в идеале, будучи усвоенными студентами, окажут значительное влияние на процессы формирования их мировоззрения.

Материалы и методы исследования

Наши исследования в данной области знания силами научных школ нескольких ведущих Российских университетов (МГТУ им. Г.И.Носова, СПбГУ и МГИМО) показывают, что верно сформулированные и осмысленные понятия, затрагиваемые в данной статье, могут стать основой для формулировки необходимых профессиональных компетенций, направленных на формирование полноценной вторичной языковой личности студента. Для начала следует представить характеристики данных важнейших понятий:

1) концептуальная картина включает чувственно и зрительно воспринимаемые образы-конструкты как воплощение чувственного и рационального начала, как инструменты познавательной деятельности обучающегося, направленные на успешное его функционирование в определенной экологической нише;

2) концептуальная и языковая картины мира культурно и национально обусловлены; концепты и языковые единицы, их представляющие – это основные ячейки культуры; любой язык «изображает» свою картину, представляя действительность не много иначе, чем в других языках; в ключевых культурных концептах отражен национально-этнический компонент, актуализированный посредством символических образов и специфически отражающих представление носителей языка об окружающем мире;

3) концептуальная картина мира шире языковой, поскольку не все мыслимое имеет выход в язык, т.е. вербализуется не все что есть в национальном и индивиду-

альном мировоззрении обучающегося; концептуальная картина мира первичнее по отношению к языковой, богаче, полнее, глубже, чем языковая;

4) концепты, структурирующие вторичную картину мира овладевающих иностранным языком, представляют собой культурно и эмоционально и оценочно маркированные смыслы, которые обеспечивают формирование, хранение, переработку и «обмен» знаниями и умениями в процессе обучения; именно язык обеспечивает наилучший доступ к этим вторичным смыслам, их лучшее усвоение и «передачу»;

5) свойственный вторичной языковой личности способ концептуализации окружающего его мира во многом наивен, поскольку отражает обиходную концептуальную, следовательно, и языковую картины мира, в значительной степени отличаясь от научной картины мира;

6) концепты варьируются по структуре, категориальным характеристикам, сложности; личностный опыт обучающегося может придать им субъективный характер, поскольку концепт как квант знания, содержит результаты не только общественного, социально-закрепленного, но и, по большей части, обыденного познания [2, с. 38-43; 3, с. 352-358].

Многоярусное строение концептов определяют исторические слои, отличные по семантике и происхождению [3, с. 167]. Каждый из подобных слоев может включать, в свою очередь, понятийный, образный и ценностный компоненты. Зачастую помимо понятийной и образной составляющих в вербализованном концепте указываются также значимостные признаки – ассоциативные и этимологические характеристики концепта, определяющие его положение в лексико-грамматической системе языка. Поэтому миссия преподавателя-наставника помимо всего прочего заключается в необходимости существенно расширить кругозор обучающихся. Речь идет об общих социокультурных, природных, экономических, историко-политических и других особенностях жизни конкретного иноязычного речевого сообщества.

Словарный состав того или иного языка может быть богаче или беднее, отраженная в нем категоризация явлений и предметов сложнее или проще, однако базовые принципы ее организации сохраняются неизменными: членение мира на предметные сущности (реальные или мнимые), доступные восприятию. Добавим к этому, что неизменным основополагающим принципам следует также признать и способность трактовать простое через сложное по образу и подобию строения и функционирования собственного тела.

Например, представление о таких абстракциях, как *религия, свобода, демократия, культура*, и т. п. может не совпадать в различных языках и даже быть диаметрально противоположным, даже служить причиной разногласий. В такой ситуации использование предельно общих ядерных компонентов данных концептов может способствовать успешной коммуникации [5, с. 486-490; 6, с. 275-294].

Если тот или иной концепт подлежит усвоению в группе обучающихся с невысокой успеваемостью, то языковое содержание концепта может быть исчерпано его базовым слоем, отражающим конкретно-чувственные ощущения и представления. Если тот или иной концепт входит в зону непосредственных интересов индивида, то на базовый образ наслаиваются дополнительные когнитивные признаки, формируя собственно понятийную часть. Признаков может быть много, они могут образовывать относительно автономные концептуальные модули, наслаиваясь от более конкретного к более абстрактному. Чем большей эмоционально-чувственной окраской будет обладать тот или иной концепт, тем полнее он будет усвоен общающимися.

Важно отметить, что «научное» и «обыденное» в концептосферах постоянно взаимодействует и взаимно обогащается как значимые формы познания. Если обыденное знание формируется в ходе практической деятельности студентов и направлено на решение прикладных задач непосредственного усвоения ими поурочного материала, оно естественным образом предстает как некая совокупность новых знаний, умений, навыков, накопленных в рамках постоянного развития и совершенствования иноязычной национальной картины мира.

Следует заметить, что научная картина мира, представляя собой идеальный инструмент познавательной деятельности обучающегося как сплав понятийно-логического и рационального, также не чужда чувственного. Однако лексикон обыденной иноязычной речи студентов отличается от лексических единиц, используемых в научных текстах, например, неясностью и расплывчатостью семантики, часто не выдерживая верификацию логическим анализом. Вместе с тем этот недостаток обыденной лексики позволяет им быть «вехами» на пути к формулированию научных понятий, так как именно с усвоением подобной лексики будущий исследователь получает первое объективное и теоретическое представление о мире.

В этой связи следует заметить, что языковая картина мира отражает, прежде всего, массовое обыденное сознание, это то «сито», через которое обучающийся иностранному языку просеивает впечатления из внешнего мира с тем, чтобы их упорядочить. При этом в ходе обучения студенты постоянно формируют и совершенствуют свою языковую картину мира, выделяя те или иные слова, понятия, явления и категории не потому, что они очевидны, а напротив: мир предстает перед ним как калейдоскопический поток разнообразных впечатлений, который должен быть организован их сознанием. Л. Вайсгербер, как известно, утверждал, что в языках заложена сила, которая самым существенным образом воздействует на человеческое сознание во всех сферах его духовной культуры, включая и научную область [7, с. 174].

Предназначение языковой картины мира (в ее повседневном варианте) заключается в использовании, хранении и транспонировании удобного, максимально-приемлемого и понятного структурированного знания, представляющего собой преломленное в когнитивной области отражение окружающей действительности. Предназначение картины мира для обучающегося иностранному языку предполагает также обеспечение преемственности языкового мышления с использованием традиционно сложившихся категорий, отражающий информацию о социальном и жизненном укладе, исторических судьбах, географическом положении, традициях, повседневной практике и т.п.

Вместе с тем, зачастую небогатый жизненный опыт обучающихся (в силу их молодости) представляет собой тот ограничительный фактор, который препятствует наиболее полному концептуальному и языковому отображению свойств, качеств и отношений объектов, и зачастую отражает конкретный, присущий именно данной языковой личности опыт. Существуют фундаментальные антропоморфические конструкторы-константы как определенные границы, при разрушении которых человек перестает быть носителем определенной картины мира. «Если не сохраняются конкретные постоянные параметры, определяющие сущность человека, он перестает существовать как собственно человек... Пренебрежение константами человеческой природы ставит под вопрос перспективы человека как родового существа» [8, с. 115]. С другой стороны, при правильном учебно-методическом подходе к процессу обучения медленно, но верно начинает формироваться тот культурно-обусловленный слой базовых концептов, который является маркером определенной вторичной личностной идентичности.

В качестве иллюстрации к вышесказанному следует привести примеры многочисленных лексических несоответствий между родным и иностранными языками, известные как языковые лакуны или пропуски, которые играют особую роль в формировании вторичной языковой картины мира. В методическом плане преподавателю следует обратить особое внимание на обучение данным лексическим единицам: *arm* и *hand* (соответствуют русскоязычному *рука*), *leg* и *foot* (соответствуют русскоязычному *нога*, *ступня* употребляется редко), *blue* (в русском языке делится на *синий* и *голубой*), *killer* (в английском языке любой убийца, русском – только наемный, в английском наемный – *hitman*), *babushka* (в английском платок, подвязанный под подбородком).

В качестве лакун или языковых пропусков в процессе обучения лексике необходимо также обращать внимание на следующее: в английском языке отсутствуют такие однословные корреляты, как *сутки*, *кипяток*, *борщ*, *щи*, *дача*, *форточка*, *погорелец*, в концептуальной и языковой картине мира немецкого языка соответственно отсутствуют однословные корреляты *винегрет*, *автолюбитель*, *сутки*, *кипяток*, *сухостой*, *аврал*, *облокачиться*, *однофамилец*, *ласковый*, *сладкоежка*, *именинник*, *погреб*, *смекалистый* и др.

Отбор лингвистических путей вербализации концептов обусловлен культурой, языковыми особенностями, менталитетом и другими факторами. Как свидетельствует практика когнитивных исследований, содержание концепта до конца неисчислимо, поскольку слово репрезентирует лишь часть концептуальных характеристик, значимых для коммуникации. Отсутствие единого определения концепта оправдано, т.к. являясь понятием различных наук, концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей помимо понятийной основы, социо-психо-культурную часть, субъективные ассоциации, эмоции, оценки, присущие человеку.

Особую роль в процессе формирования вторичной концептуальной и языковой картин мира играет тот факт, что номинирование окружающих объектов, явлений, животного мира и т.п. носители языка осуществляется по образу и подобию того, как выглядит, устроено и функционирует тело человека. Сюда же входит приписывание человеческих свойств и чувств неодушевленным объектам и животным (наличие целеустремленности, независимости, творческого начала и т.д.) – *eye of the problem / controversy/attention/action, eye of intelligence, influence, head of a school, department, college, university, organization, state* [9, с. 33-37; 10, с. 447-452].

Параллельно с персонификацией в языке развиты *аниматизм* и *анимизм*, когда имеет место очеловечивание неодушевленных предметов и объектов. Различие между анимизмом и аниматизмом можно проследить на следующем примере: «Наконец поезд тронулся и леди Карлотта вышла на платформу <...> чтобы убить время, пока поезд соизволит продолжить свой путь» и (*Lady Carlotta stepped out of the platform (...) till the train should be pleased to proceed on its way*). Хотя в обоих случаях речь идет о персонификации одного и того же объекта – поезда, все же некоторое смысловое различие в использовании обоих терминов имеется. В первом примере мы наблюдаем аниматизм, во второй ситуации, когда поезд как бы обладает собственной волей, имеет место проявление анимизма. Примеры типа «собака с задумчивым видом сидела на крыльце», «Бычок был сконфужен и глядел исподлобья» (А.П.Чехов «Новая дача») являются скорее проявлением анимизма в отношении животного мира.

В целом же оба явления представляют собой проявление персонификации (олицетворения). Так, оригинальные метафоры, типа «звезды перемигивались на темно-

си́нем небе» можно отнести к олицетворениям, когда троп непосредственно эмоционально воздействует на реципиента.

Важнейшей составляющей концептуальной и языковой картин мира является связь лексических переосмыслений, относящихся строением и функционированием собственного тела. Это знание инкорпорировано в культурный код носителей языка и сохраняется в подсознательной памяти этноса в виде архетипических образов, что проявляется в постоянном расширении семантической структуры слов в соответствии с определенным заданном языковым сознанием и культурным кодом направления.

Так, английское *shoulder* (плечо) имеет в английском языке такие отсутствующие в русском метафоры, как *shoulder of a fire*, *shoulder of a fingerring*, *shoulder of a letter/character* («плечо» огня, «плечо» пальца, «плечо» буквы / персонажа). Студентам, у которых идет становление вторичной языковой картины мира, непонятно почему плечом названы части таких объектов, как *огонь*, *кольцо на пальце*, *буква алфавита* и т.п.

В качестве методической подсказки преподавателю можно порекомендовать использовать разработанные нашей школой и введенные в практику обучения соответствующие «формулы» многозначных слов, например, для слова *shoulder*: «*a projection at an angle to anything near the top*» (проекция под углом к чему-нибудь возле вершины) [11, с. 650-655; 12, с. 690-694]. Данный семантический конструктор позволяет объяснить логику мышления носителей английской концептуальной картины мира и, как результат, быстрее освоить лексику, пополнив свой словарный запас в короткое время.

Необычные для носителя русского языка метафоры окружают обучающего повсеместно. Так, английское *knee* (колени) имеет в английском такие отсутствующие в русском языке метафоры, как *knee of a supporting (metal) structure*, *knee of a tree branch/timber*, *knee of a furniture leg*, *knee of a stair handrail*, *knee of a curve* («колени» металлической опорной конструкции, «колени» ветви дерева, «колени» ножки мебели, «колени» лестничного поручня, «колени» кривой). Студентам, как носителям русской языковой картины мира, в той же степени не понятно почему коленом названы такие части объектов, как *часть металлической конструкции*, *ветки*, *полена*, *перила*, *кривой* и т.п. И снова в методическом плане весьма полезной окажется следующая «формула» этого многозначного слова: *a projection with an angular bent* (проекция с изгибом под угловым) [13, с. 115-120; 14, с. 105-108], которая позволяет, как показывает практика, избегать многих вопросов со стороны обучающихся.

Подобное семантическое ядро принимается «по умолчанию» объективно вычленимым и практически бесспорным. Это некоторая доминанта, обусловленная национально-культурными традициями и существующей в обществе идеологией, которая предопределяет выделение в общезыковой картине мира ее центральной, общезначимой, инвариантной части. Вместе с тем, в далеких друг от друга в генетическом плане языках ядро лексикона образуют слова, передающие универсальные концепты (вряд ли существуют языки, в которых нет концептов *жилище*, *человек*, *земля*, *огонь*, *вода* и т. д.). В этом проявляется независимость принадлежности человека к тому или иному этносу от его физиологии. Структурирование и далее хранение целых пластов лексики вместе с соответствующими механизмами ее усвоения – это та задача, которая всегда будет стоять перед методикой обучения лексике.

Данные антропоморфные переосмысления в полной мере отражают не научный, а наивный взгляд на мир. Это своего рода коллективное мировоззрение, которое предлагается обучающему, являясь для него обязательной частью картины мира.

Обсуждение результатов исследования

Суммируя вышесказанное, можно констатировать, что при учете антропоморфного аспекта в изучении учащимися иностранного языка и развитии вторичной языковой личности используется принцип развития языка в тесной связи с бытием человека, когда именно человек становится центром языковой и концептуальной картин мира и мерилом духовных и материальных ценностей.

Оказавшись в лингвокультурной среде конкретного языка внутри соответствующего языкового контента, усваивая соответствующие реалии, обучающийся таким образом неизбежно попадает в синергетически развивающееся культурное языковое пространство. Знание языка для него заключается в аккумуляции наиболее устоявшихся в языковом сообществе концептуальных знаний и представлений об окружающей реальности, запечатленных в структуре слов, номинирующих как тело человека, так и объекты, составляющие ближайшее окружение человека [15, с. 120-127].

Таким образом, следует отдельно выделить также и **антропоморфную языковую картину мира**, как составляющую целостной концептуальной языковой картины мира, очерченную и переданную средствами метафор как самых частотных переносных значений. Это представляет интерес в методическом плане, поскольку речь идет о методических приемах, помогающих легко усваивать иноязычную лексику, не имеющую соответствий в родном языке.

Считая себя центром реальной действительности, носитель языка воспринимает все окружающее как отражение своего существования. При этом антропоморфизм является отличительной особенностью одного из наиболее значительных сегментов как концептуальной, так и языковой картин мира, где человек сам себя помещает в центр всего мироздания. В этой связи явление антропоморфизма можно рассматривать как социально-культурный опыт практического поведения человека.

При этом две исследуемые картины мира – обыденная и научная – одновременно объективны и субъективны, но в любом случае ведущим фактором является стремление человека с помощью лексических единиц отобразить свою картину мира. Субъективный образ объективного мира и индивидуальная картина мира, отраженные в речи, преломляются через коллективные сведения о мире, уже «пропущенные» через язык. Кроме того, человек всегда стремится занять центральное место в своей картине мира, хотя и организует свое бытие по аналогии с законами окружающей среды, данными ему в ощущениях.

Заключение

Итак, представленная картина мира (включающая как концепты, так и значения), формируемая в сознании обучающихся студентов-лингвистов, космологически ориентирована, являясь глобальным образом мира, и «несет в себе черты специфически человеческого способа миропостижения». Любая создаваемая и воспринимаемая обучающимися картина мира связана с возможностями воспринимаемых, поскольку должна подлежать адаптации не носителями языка (не билингвами) и формируется на иностранном языке.

Сущностные характеристики концептов, формирующие картину мира, могут быть представлены в следующем виде: концепт как центральная единица когнитивной лингвистики – это эмоционально и культурно отмеченный смысл, ментальная сущность, отвечающая за формирование, обработку, хранение и передачу знаний. Концепт содержит эмоциональные, экспрессивные, оценочные компоненты, он национально специфичен, это основная ячейка культуры. Концепт предположительно структурирован: может иметь слоистое строение, может быть различных типов и различной сложности, он имеет нежесткую вероятностную структуру, его границы неопределенны и подвижны.

Обе картины мира (концептуальная и языковая) должны быть не бесконечными, а обозримыми, т.к. были бы лишены целостности и превосходили бы мыслительные и языковые возможности человека. Б.А.Серебренников считает, что «обыденная/наивная картина мира, которая выражается в самой возможности мыслить явлениями природы, создается по антропоцентрическому канону [16, с. 211]. Действительно, наличие «человеческого начала» в картине мира составляет ее основную характеристику, вскрывающую антропоцентрическую и антропоморфическую сущность процесса познания обучающимся окружающей действительности.

При этом студент-лингвист опирается на особенности своего виртуального и перцептивного аппарата, привнося индивидуальный компонент в значение и функционирование языковой единицы, а знакомство человека с окружающей средой начинается с его чувственного восприятия как процесса воздействия объекта на сенсорную систему, что одновременно соотносится с его виртуальностью (когнитивной и языковой).

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаричев Ф.В., Елизарова Г.В. Значимость национального культурного компонента лексики в процессе межкультурной коммуникации // Проблемы истории, филологии, культуры. 2016. № 2 (52). С. 380-388.
2. Pesina S., Yusupova L. Words Functioning in Lexicon // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 38 – 43.
3. Solonchak T., Pesina S. Concept and its Structure // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 352 – 358.
4. Pesina S., Latushkina O. Polysemy and Cognition // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 486 – 490.
5. Вайсгребер Й. Л. Родной язык и формирование духа. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
6. Самохвалова В.И. Контуры постдействительности. Полигнозис, 1999, № 2(6), С. 110-125.
7. Pesina S., Kostina N. Eidetic analysis in Phenomenology as Try to Solve Polysemy Problem // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 33 – 37.
8. Solonchak T., Pesina S. Language Ability and Word Functioning // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 447-452.
9. Solonchak T., Pesina S. Cognitive Properties of Images and Metaphors // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 650-655.
10. Kostina N., Zerkina N., Pesina S. Polysemous Words Functioning and Process of Concept Formation// *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 690-694.
11. Pesina S., Solonchak T. Sign in communication process // *Humanities & Social Sciences Reviews*. Vol. 3 (2), April 2015, P. 115-120.
12. Novikov, D.N., Pesina, S.A. Biosemiotics and Prototype Semantics in Understanding Lexical Polysemy: Implications for Applied Linguistics // *The magic of innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages*/Edited by Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova. Newcastle upon Tyne, 2015. P. 275 – 294.
13. Pesina, S.A., Latushkina, O.L. Lexical invariant as a meaningful core of a polysemous word // *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*. Tambov, TGU, 2014, № 1 (038), P. 105–108.
14. Pesina S.A. Invariant of polysemous words in phenomenology // *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*. Tambov:TGU, 2015. № 2. P. 120-127.
15. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. 429 с.
16. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. М. : АСТ : Восток – Запад, 2010.

REFERENCES

1. Makarichev F.V., Elizarova G.V. The importance of the national cultural component of vocabulary in the process of intercultural communication. *Problems of history, philology, culture*, 2016, no. 2 (52), pp. 380-388. (in Russian)
2. Pesina S., Yusupova L., Words Functioning in Lexicon. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 38-43.
3. Solonchak T., Pesina S. Concept and its Structure. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 352-358.

4. Pesina S., Latushkina O. Polysemy and Cognition. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 486-490.
5. Weisgerber J.L. Native language and the formation of the spirit. Moscow, LIBROCOM Publ., 2009. (in Russian)
6. Samokhvalova V.I. The contours of post-validity. *Polignosis*, 1999, no. 2 (6), pp. 110-125. (in Russian)
7. Pesina S., Kostina N. Eidetic analysis of the Polysemy Problem. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol. 192, pp. 33-37.
8. Solonchak T., Pesina S. Language Ability and Word Functioning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol. 192, pp. 447-452.
9. Solonchak T., Pesina S. Cognitive Properties of Images and Metaphors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol. 192, pp. 650-655.
10. Kostina N., Zerkina N., Pesina S. Polysemous Words Functioning and Process of Concept Formation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), p. 690-694.
11. Pesina S., Solonchak T. Sign in communication process. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 2015, Vol. 3 (2), April, pp. 115-120.
12. Novikov D.N., Pesina S.A. Biosemiotics and Prototype Semantics in Understanding Lexical Polysemy: Implications for Applied Linguistics // The magic of innovation. Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova. Newcastle upon Tyne, 2015. pp. 275 - 294.
13. Pesina, S.A., Latushkina, O.L. Lexical invariant as a meaningful core of a polysemous word. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*. Tambov, TGU, 2014, no. 1 (038), pp. 105–108. (in Russian)
14. Pesina, S.A. Invariant of polysemous words in phenomenology. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*. Tambov, TGU Publ., 2015, no. 2, pp. 120–127. (in Russian)
15. Serebrennikov B. A. The role of the human factor in the language: language and picture of the world. Moscow, Science Publ., 1988. 429 p. (in Russian)
16. Popova Z. D. Cognitive linguistics / Z. D. Popova, I. A. Sternin. Moscow, AST: East - West Publ., 2010. (in Russian)

Информация об авторах

Песина Светлана Андреевна

(Россия, Магнитогорск)

Профессор, доктор филологических наук, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова;

E-mail: spesina@bk.ru

Кива-Хамзина Юлия Леонидовна

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат философских наук, зав. кафедрой права и культурологии
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова,
E-mail: kiva_hamzina@mail.ru

Рубанова Наталья Анатольевна

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат юридических наук, доцент кафедры права и культурологии
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова
E-mail: spesina@bk.ru

Information about the authors

Svetlana A. Pesina

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,

Doctor of Philology,

Doctor of Philosophy,

Professor of the English Language Department
Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: spesina@bk.ru

Yulia L. Kiva-Khamzina

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Philosophy,

Head Department of Law and Cultural Studies
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: kiva_hamzina@mail.ru

Natalia A. Rubanova

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Law, Associate Professor at the Department of
Law and Cultural Studies

Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: spesina@bk.ru