

Никольшина Н. Л., Гливенкова О. А.

ПИСЬМЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/75.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 173-177. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Текст может простым, например, в нём может быть представлено только одно явление - цоканье: *Цэм цорт не шутит... Пойду, думаю. Цэльный день просидел - йайца не высидел.*

Текст может быть достаточно сложным: *Любила йа йауо... Ё акошкь уляну - идеть. Пришоу, сеу, уолаву апустиу, мауचितь. А йа радая...Хвамилие-ть йауо ўзяла...* Из особых согласных фонем здесь представлены [γ]-фрикативный, [w]-билабиальный, [l]-средний, при этом необходимо разграничить чередование двух разных фонем с одним звуком [ў]-неслоговым: [w//ў] и [l//ў]; отсутствует фонема [ф], вместо неё реализуется [хв]; кроме консонантных черт в этом тексте представлено также аканье и конечный мягкий [т'] в глаголах третьего лица - то есть все характерные черты южного наречия; есть также разрушение категории среднего рода у существительных (*хвамилие*) и использование полной формы модального прилагательного вместо краткой (*радая*). Таким образом, эти полторы строчки насыщены диалектными чертами так же, как большой текст.

Подобная насыщенность приобретает особую ценность при изучении синтаксиса говоров. В реальных текстах синтаксические диалектные различия представлены мало: в лучшем случае один-два факта, а в искусственном тексте их может быть сколь угодно много:

Комитет придут - а они всё спрятавши. Из дома у них уйдено, али нет - никто и знает. Окна-то, двери-то закрытые.

Пётр и говорит, что как я буду без Марьи-та. Одному-то как, бабаем помру, да.

Кстати, искусственно созданные тексты всё же представлены в сборниках упражнений в виде обратных заданий: студенту предлагается выяснить, как звучит частушка, поговорка и т. д. в говоре с теми или иными фонетическими чертами, например, «*Как будет звучать поговорка «Почин - делу зачин, а конец - делу венец» при всех известных вам вариантах произношения аффрикат?»*. В этих заданиях речь всё же идёт не о собственном тексте, а о фонетической интерпретации текста чужого. Но если предложить составить собственный текст, используя диалектные слова, то задание приобретает творческий характер и вызывает неподдельный интерес. Это задание заставляет обратиться к диалектному словарю, расширить представление о диалектной лексике. Например: *Лони я со сношеницей в урмане сербярину брала да халиты захватила. Одыбалась аж в зимье. Нани отошёл разбор-то...* (Прошлым летом я с женой брата мужа в тайге собирала ягоды и простудилась. Выздоровела только в начале зимы. Только (в это время) поясница перестала болеть...). В тексте использованы лексические единицы, представленные в «Словаре русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья» в 3-х томах в 3-х томах под редакцией Г. А. Садретдиновой (Томск, 1992-1993) и из 2-х томов дополнений к нему под редакцией Б. И. Осипова (Омск, 1998-2003). Можно усложнить задачу, предложив использовать диалектные слова определённой местности или на определённую тему, например, выбрать лексику рыбоводства или ткачества, свадебного обряда или терминологию родства.

Таким образом, работа с искусственно созданными текстами на занятиях по русской диалектологии позволяет решить задачу экономии времени, помогает студенту «войти» в диалектный язык, даёт возможность постепенно подготовиться к анализу реальной диалектной речи.

ПИСЬМЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

*Никульшина Н. Л., Гливенкова О. А.
Тамбовский государственный технический университет*

В современной методической литературе все чаще можно встретить указание на необходимость включения дискурса в систему обучения иностранным языкам [Millrood 2002; Фурманова 2002; Беспалова 2003]. Известно, что термин «дискурс» входит в категориальный аппарат разных парадигм знаний, где за ним закреплены различные интерпретации. Использование данного понятия в теории и практике обучения, очевидно, требует определения дискурса, отличного от того, которое формулируют психолингвисты, социологи, этнокультурологи и др. Методически значимым представляется определение дискурса, которое подчеркивает те его параметры, которые могут быть приняты за ориентиры в обучении. Таковым, на наш взгляд, является следующее определение: дискурс - это контекстуально обусловленное речевое произведение, мыслимое как единство динамического процесса его порождения и восприятия и продукта, фиксирующего речемыслительную деятельность автора в виде целостного, связного, организованного текста, являющегося материалом для деятельности интерпретатора.

Следующие аспекты данного определения являются принципиально важными для методики обучения:

- во-первых, подчеркнутая двойственная природа дискурса, деятельностная (процессуальная) и продуктивная предполагает, что в процессе обучения, понимаемого как моделирование дискурса, должны быть воспроизведены его существенные параметры и как деятельности (имеющей определенные этапы и стратегии) и как продукта;

- во-вторых, понятие деятельности охватывается не только дискурсивно-текстообразующий процесс, но и рецептивно-дискурсивный процесс. Отсюда следует, что обучение письменному дискурсу включает обучение пониманию при чтении чужого текста и порождению при написании собственного текста;

- в-третьих, понимание дискурса как речевого продукта требует обучения ему как функционально-семантико-структурному единству с определенными правилами построения, закономерностями смыслового и формального соединения составляющих его единиц;

- в-четвертых, тот факт, что дискурс это речевое произведение, обусловленное контекстом (ситуативным, социальным, культурным), предполагает учет в ходе обучения экстралингвистических параметров дискурса, таких, как коммуникативная интенция, соотносительность с конкретными участниками общения и их социальными ролями в условиях культурного контекста.

Моделирование дискурса в учебном процессе подразумевает установление, отбор и трансформацию присущих ему параметров в компоненты учебного процесса. Каковы же эти параметры?

Современное состояние изученности дискурса позволяет выделить несколько подходов к описанию его характеристик. Так, Е. В. Михайлова, исходя из понимания дискурса как коммуникативной системы, делит их на системо-образующие, системно-приобретенные и системно-нейтральные (по В. М. Солнцеву). К первой группе признаков относятся авторство, адресатность, информативность, интертекстуальность. Во вторую входят содержательность, структурность, стилевая и жанровая принадлежность, целостность/ когерентность (в качестве лингвистических параметров) и участники общения и обстоятельства общения (в качестве экстралингвистических параметров). Системно-нейтральные признаки - это системно-приобретенные признаки или их частные составляющие, которые не играют решающей роли при формировании данного дискурса [Михайлова 1999: 31–34].

С учетом внешне- и внутритекстовых характеристик речи, В. И. Карасик предлагает следующую классификацию категорий дискурса: 1) конститутивные, позволяющие отличить текст от не-текста; 2) жанрово-стилистические, характеризующие тексты в плане их соответствия функциональным разновидностям речи; 3) содержательные, раскрывающие смысл текста; 4) формально-структурные, характеризующие способ организации текста [Карасик 2000].

О. И. Кучеренко, автор методики формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения, ограничивает описание свойств дискурса пятью, по ее мнению, наиболее важными характеристиками: целостностью (связностью и обособленностью), законченностью/завершенностью, композиционной оформленностью, принадлежностью к определенному типу и экстралингвистическими параметрами [Кучеренко 2000: 39].

С учетом вышеназванных классификаций и, исходя из определения дискурса, представленного выше, предлагаем вычленить и описать свойства дискурса, характеризующие его как деятельность (процесс) и как продукт. Данные свойства будут служить ориентирами в обучении, так как они будут, с одной стороны, подсказывать, какие дидактические условия нужно создать для формирования дискурсивной компетенции, а, с другой стороны, будут являться критериями оценки результатов обучения.

Свойства дискурса как деятельности

Понимание дискурса как одного из видов деятельности предполагает, что, с одной стороны, он обладает многими признаками, свойственными деятельности вообще, такими, как наличие мотива, цели, результативности, общей структуры, включающей фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля. С другой стороны, дискурсивная деятельность - есть специфическая деятельность - деятельность речевая (текстообразующая) - следовательно, она должна обладать особыми признаками.

Ситуативная обусловленность. Дискурс как поток речевого поведения, детерминированный коммуникативной ситуацией, является компонентом основной структурной единицы коммуникации - коммуникативного события. Параметры коммуникативной ситуации, соответствующие вопросам Кто? Кому? Почему? Зачем? О чем? Где? Когда? обуславливают параметры дискурса - Как? и в снятом виде содержатся в тексте как структуре синергетического характера [Михальская 2001].

Участники коммуникации. Наличие субъектов речевого общения является необходимым условием возникновения дискурса. Характер дискурсивного поведения коммуникантов определяется теми ролями (социальными и межличностными), которые им приписываются данной ситуацией.

Авторство. Любое речевое произведение имеет своего автора, и личность автора, в той или иной мере, проявляется в самом произведении. Психологи выделяют много компонентов, присущих личности: потребности, интересы, идеалы, моральные качества, способности, интеллектуальные, волевые и эмоциональные свойства, темперамент, опыт, умения и навыки. Будучи включенной в общественные отношения, личность проявляет свою активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи.

Адресованность. Суть категории адресованности состоит в оценке пресуппозиции адресата, т.е. предварительных знаний, совокупности сведений, которыми располагает тот, для кого создается текст. Вне сомнения, автор продуцирует текст, принимая во внимание сумму знаний партнера по общению (предполагаемого или реального), его опыт, статус, эмоциональное состояние, мотивационную направленность.

Целенаправленность. Дискурс всегда целенаправлен, ибо любое речевое произведение преследует какую-нибудь цель. Исходя из теории речевых актов, эта цель заключается в том, что автор пытается воздействовать на адресата в смысле изменения его поведения (речевого и неречевого).

В зависимости от коммуникативной интенции автор осуществляет выбор варианта построения дискурса, его стиля, жанра, режима, норм, грамматического и лексического оформления. Этот выбор зависит от многих других факторов, но коммуникативное намерение (цель) говорящего/ пишущего является ведущим детерминантом. Целенаправленность дискурса однозначно обязывает обучать дискурсивной деятельности в условиях наличия коммуникативных задач, в условиях воздействия на речевых партнеров.

Мотивированность. Любое речевое произведение всегда мотивировано. Субъект речи порождает высказывание, потому что у него есть для этого определенная причина, мотив, выступающий в роли «мотора деятельности».

Содержательность (предметность) дискурса реализуется посредством выбора темы (предмета, проблематики), в русле которой раскрывается смысл сообщения.

Общая структура деятельности, включающая фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля, особым образом проявляется в дискурсе как специфическом виде деятельности по текстообразованию/ текстовосприятию.

Этап ориентировки в речевом событии включает: уяснение целей, условий коммуникации, психологического портрета адресата; стиля, типа речи, жанра планируемого дискурса.

Планирование предполагает осуществление когнитивной стратегии, вычлняющей в дискурсе микротемы, в совокупности составляющие целую тему.

Этап реализации подразумевает реализацию:

- коммуникативно-композиционной стратегии, выстраивающей логику предмета речи и жанра с учетом законов восприятия устной и письменной речи и особенностей адресата;
- языковой стратегии, адекватной вербализации референта с учетом конкретной речевой ситуации;
- адекватной произносительно-поведенческой стратегии и стратегии письма в конкретной речевой ситуации;
- обратной связи с адресатом: учет особенностей его восприятия, анализ ответной реакции адресата в ходе коммуникации, корректировку своего речевого поведения с учетом стратегической цели общения - коммуникативного эффекта.

Контроль предполагает реализацию текущего, итогового, акционального и посткоммуникативного редактирования высказывания.

Общий контекст деятельности. Дискурсивную деятельность следует рассматривать в связи мотивами и целями той деятельности, которая явилась причиной возникновения дискурса. Вывод о зависимости речевой деятельности от общей деятельности важен методически. Во-первых, это касается содержательного (предметного) аспекта дискурсивной деятельности, который всецело определяется сферами деятельности человека. Это обуславливает отбор речевого материала и в какой-то мере его организацию. Во-вторых, это стимулирует речепорождение.

Обстоятельства дискурса - это обстановка, в которой происходит реализация дискурса. Обстановка может быть охарактеризована по функциональному месту, времени суток и времени года, характеру окружающего пространства, отношению собеседников к месту коммуникации, по макроситуации, по типу контакта (непосредственное - опосредованное, контактное - дистанционное).

Свойства дискурса как продукта

Все качества дискурса как деятельности обеспечивают условия для создания речевого продукта (текста), которому также присущи определенные свойства: структурность, когезия, когерентность, информативность, интертекстуальность.

Структурность. Данная категория характеризует текст с точки зрения его членения на единицы разных уровней, разной природы, выполняющих различные функции. Сосуществуя в тексте, эти единицы могут быть представлены дискретно и изучаться как самостоятельные сущности или, наоборот, они могут быть представлены целостно, как создающие то или иное текстовое образование.

Текст имеет свою микро- и макросемантику, микро- и макроструктуру. Семантика текста обусловлена коммуникативной задачей передачи информации, структура текста определяется особенностями внутренней организации единиц текста и закономерностями взаимосвязи этих единиц в рамках цельного сообщения.

Общепризнанными единицами текста на семантико-структурном уровне являются высказывание и сверхфразовое единство (ряд высказываний, объединенных семантически и синтаксически в единый фрагмент). Последние, в свою очередь, объединяются в более крупные фрагменты-блоки, обеспечивающие тексту целостность, благодаря смысловым и грамматическим связям.

На композиционном уровне выделяются единицы качественно иного плана - абзацы, параграфы, главы, разделы и др.

Единицы семантико-синтаксического и композиционного уровня находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности, в частном случае они даже в «пространственном» отношении могут совпадать, накладываясь друг на друга, например, сверхфразовое единство и абзац, хотя при этом они сохраняют собственные отличительные признаки. Имеется в виду тот факт, что семантико-структурное членение текста определяется прагматической установкой самого текста, тогда как композиционное членение определяется прагматической установкой автора. Отсюда, семантико-структурное членение, подчиненное логике развертывания текста, можно признать объективным. Композиционное же членение текста, связанное с авторской модальностью и всецело подчиненное воле автора, является субъективным. Оно может либо усиливать логичность построения текста, либо нарушать его для достижения стилистических эффектов.

Познание структур всех уровней и разработка на их основе обучающих материалов имеет важное значение для обучения дискурсу, так как каждый из уровней вызывает трудности у обучаемого и является источником ошибок.

Когезия и когерентность. Структурность текста непосредственно связана с такими его свойствами как когезия (связность) и когерентность (целостность).

При широком подходе к пониманию связности, когезия и когерентность выступают как два отдельных, отражающих внешнее и внутреннее свойства текста быть связным. В этом случае когезия выступает как план выражения когерентности [Бисималиева 1999].

Текст является состоявшимся, если он обладает двумя признаками - структурной связностью и содержательной целостностью. Оба эти признака неразрывны и накладываются друг на друга. Связность текста проявляется через внешние структурные показатели, через формальную зависимость компонентов текста. Целостность же текста обнаруживается, прежде всего, в его монотематичности и в единстве коммуникативной целеустановки (авторской интенции).

Единство темы проявляется в регулярной повторяемости ключевых слов через синонимизацию ключевых слов, через повторную номинацию. Единство темы обеспечивается тождеством референции, т.е. соотношением слов (имен и их заместителей) с одним и тем же предметом изображения [Валгина 2003: 45].

Понятие целостности текста ведет к его содержательной и коммуникативной организации, а понятие связности - к форме, структурной организации.

Информативность. Данная категория характеризует текст с точки зрения его ценности, полезности, эффективности для участников коммуникации. Информация здесь понимается не в общепринятом значении как сведения об окружающем мире и протекающих процессах, воспринимаемых человеческим сознанием или специальным устройством, а как «соотношение смыслов и сообщений, дающее новый аспект явления, факта, события» [Гальперин 1981: 38]. Одно и то же сообщение может быть информативно для одного участника общения и неинформативно для другого. Уровень информативности определяется: для получателя сообщения - его ценностью, для автора - мерой воздействия на адресата. Для того чтобы общение имело смысл, дискурс должен быть информативным, в противном случае автор «потеряет» речевого партнера.

Интертекстуальность. Данная категория означает многомерную связь текста с другими текстами по линиям содержания, жанрово-стилистических особенностей, структуры, формально-знакового выражения. Действительно, ни один текст не существует изолированно, он находится в бескрайнем сообществе текстов, существующих в культуре человека, подвергается влиянию со стороны этого сообщества, и, в свою очередь, сам воздействует на него, т.е. находится с ним в состоянии непрерывного диалога.

Описанные выше параметры дискурса как деятельности (ситуативная обусловленность, авторство, адресатность, мотивированность, целенаправленность, обстоятельства общения, предметность, общий контекст и общая структура деятельности) и как продукта (структурность, когезия, когерентность, информативность, интертекстуальность) свидетельствуют о его многомерном и многоаспектном характере. Возникает вопрос - возможно ли в учебных условиях моделировать столь сложное явление, каковым является письменный иноязычный дискурс? Ответ будет положительным при условии, что удовлетворяются требования, предъявляемые к модели, а именно: общность функций у моделируемого объекта и его модели, однозначное соответствие элементов системы модели и объекта моделирования и изоморфность модели какой-то части моделируемой системы или нескольких элементов модели какому-то одному элементу оригинала [Амосов 1973].

Учебный процесс по обучению письменному дискурсу ориентирован на реализацию двух основных функций: учебную и коммуникативную, поэтому можно говорить о единстве функций объекта моделирования и его возможной модели в учебном процессе. Второе требование к модели - сохранение структуры моделируемой дискурсивной деятельности также может быть полностью реализовано, при условии, что обучаемым будет предоставлена самостоятельность в реализации фазы планирования, определении содержания продуцируемого речевого произведения, и фазы контроля, оценке своего высказывания, правильности и убедительности.

В целом, дискурсивный формат обучения, предполагающий обучение «живому языку» и «грамматике выше уровня предложения», может значительно лучше информировать процесс коммуникативного обучения языку и пополнить его содержание функциональными характеристиками, свойственными естественно-языковому употреблению.

Список использованной литературы

1. **Амосов Н. М.** Моделирование сложных систем / Н. М. Амосов. - Киев, 1973.
2. **Беспалова С. В.** Дискурс в лингвистике и практике преподавания (немецкий язык) / С. В. Беспалова. - Саранск: Красный Октябрь, 2003. - 116 с.
3. **Бисималиева М.К.** О понятиях «текст» и «дискурс» / М. К. Бисималиева // Филологические науки. - 1999. - № 2. - С. 78 - 85.
4. **Валгина Н. С.** Теория текста: Учебное пособие / Н. С. Валгина. - М.: Логос, 2003. - 280 с.
5. **Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. - М.: Наука, 1981. - 139 с.
6. **Карасик В. И.** О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. - Волгоград: Перемена, 2000. - С. 5-20.
7. **Кучеренко О. И.** Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: Дис. ... канд. пед. наук. / О. И. Кучеренко. - М., 2000.
8. **Михальская А. К.** Основы риторики / А. К. Михальская. - М.: Дрофа, 2001. - 496 с.
9. **Михайлова Е. В.** Интертекстуальность в научном дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук. / Е. В. Михайлова. - Волгоград, 1999.

10. Фурманова В. П. Специфика дискурса в межкультурном общении и обучении иностранным языкам / В. П. Фурманова // Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. - С. 142-149.

11. Millrood R. Discourse for Teaching Purposes / R. Millrood // Research Methodology: Discourse in Teaching a Foreign Language. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. - С. 23-30.

КОНЦЕПТ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЯЗЫКА

Огнева Е. А.

Белгородский государственный университет

Когнитивное описание языка тесно связано с его культурологической интерпретацией языка и с философской интерпретацией носителя. Культурологическая интерпретация языка подразделяется на научно-культурологическую и культурно-прагматическую, так как язык является неотъемлемой частью человеческой когнитивной способности, и, в то же время, он - часть мира [Paradis 2003]. Только язык позволяет исследователю увидеть и понять человека «изнутри» [Вендина 2002: 6], узнать культуру социума, в котором он проживает.

Исследования показывают, что язык и культура имеют как сходные, так и различные структурные черты. Как известно, существует три вектора взаимоотношений языка и культуры: действие языка на языковую общность и результаты этого действия; влияние общности и культуры на язык; развитие параллелей между языком и другими культурными явлениями. Эти взаимодействия, по Вайсгерберу, проявляются в следующем: язык как форма знания и форма познания; языковая общность и другие основные формы общности; язык и материальная культура. Изучение вышеперечисленных аспектов взаимосвязи, взаимовлияния и взаимозависимости культуры и языка направлено на комплексное исследование и решение проблем межкультурной коммуникации.

Культурологическая интерпретация языка неразрывно связана с когнитивным описанием как языка, так и языковой личности, языкового социума, что позволяет исследовать существующие в языке культурные доминанты. Как известно, именно смысловое пространство культуры, как и человеческое сознание, определяется границами этнического языка, так как именно язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей [Фомичева 2006: 490].

В лингвокультурологических исследованиях конца 20-го - начала 21 века особое внимание уделяется теории культурного кода (Алефиренко Н. Ф., Красных В. В., Афанасьева Т. С. и др.). В когнитивной лингвистике «код культуры» определяется как «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его. Ученые соотносят коды культуры с древнейшими архетипическими представлениями человека, так как диахронические изменения лексикона, морфологии и синтаксиса оказывают влияние на код культуры. В свою очередь, Е. Я. Режабек настаивает на учете того фактора, что в поведении общественного человека традиция перевешивает инновацию, указывая на то, что коллективный опыт может быть только прошлым по отношению к использованию его индивидом [Режабек 2003: 25].

Код культуры восстанавливается при семантическом и концептуальном анализе - в виде языковой картины мира. Термин картина мира был введен впервые Людвигом Витгенштейном в «Логико-философском трактате», но в антропологию и семиотику он пришел из трудов немецкого ученого Лео Вайсгербера. Картина мира - это вторичное существование мира, зафиксированное в особой материальной форме - языке, и оказывающее воздействие на содержание высказывания языковой личности. Процесс воспроизведения картины мира в человеческом сознании обычно представляется в виде концептуальной и языковой моделей.

Концептуальная картина мира - это картина мира, получаемая в результате прямого познания окружающей действительности. Она может быть определена как когнитивная, поскольку представляет собой «результат когниции (познания) действительности и выступает в виде совокупности упорядоченных знаний - концептосферы» [Попова, Стернин 2002: 4-5]. Концептуальная и языковая картины мира очень тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, но языковая картина мира не равна концептуальной, а является её частью.

Языковая картина мира (ЯКМ) - это сокровищница всех знаний, понятий и форм мышления, убеждений и оценок [Кубрякова 1999: 8]. ЯКМ другими словами «языковая репрезентация мира», «языковая модель мира», возникает в процессе познания благодаря активной роли языка, когда происходит фиксация концептосферы вторичными знаковыми системами, которые материализуют, овнешняют существующую в сознании непосредственную когнитивную картину мира. Языковая картина мира - результат отражения уникального общественно-исторического опыта определенной нации. Язык создает не отличающуюся от объективно существующей картину мира, обусловленную образом жизни и национальной культурой народа, поэтому рассматривают, как правило, концептуальную и языковую картины мира, не разделяя их по степени значимости для человеческого миропонимания.

В языковой картине мира заложены единицы знания о мире, включающие в себя целый набор единиц, отражающих способ восприятия мира человеком (афоризмы, фразеологические единицы, фреймы типовых ситуаций, пословицы и поговорки, крылатые слова, метафоры, прецедентные тексты культуры, прототипические образы национальной культуры, устойчивые оценки фактов, явлений. Совокупность этих элементов, по мнению Ю. Н. Караулова, не образует последовательной, стремящейся к завершенности картины мира: