

О.Д. Вишнякова, М.В. Климанова

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ «KNOWLEDGE» И «EDUCATION»
КАК БАЗОВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
И ДИНАМИКА ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

© Вишнякова Ольга Дмитриевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языкознания, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1.

E-mail: ol-vish@mail.ru. ORCID: <https://doi.org/0000-0002-1617-051X>

© Климанова Мария Викторовна – учитель, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа с углубленным изучением английского языка № 1375», 115533, Российская Федерация, г. Москва, Нагатинская набережная, 24.

E-mail: maria.climanova2011@yandex.ru. ORCID 0000-0002-9074-282x

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению англоязычного лингводидактического дискурса, который выступает как специфическая разновидность педагогического дискурса, обладающего своими особенностями, обусловленными его принадлежностью к соответствующей предметной области. Знание и образование рассматриваются в качестве ключевых сущностей данного типа дискурсивной деятельности людей. В лингводидактическом дискурсе знание (knowledge) может быть представлено на уровне различных форматов, особое место среди которых принадлежит лингвистическому знанию, включающему как теоретические основы овладения языком и соответствующей культурой, так и практические навыки в изучаемой области. Рассмотрение особенностей лингводидактического дискурса как части педагогического дискурса вызывает необходимость обращения к его изучению в терминах образовательной деятельности, что обуславливает обращение к анализу концепта «образование» (education).

В англоязычном дискурсе анализируемые концептуальные сущности представлены различными терминологическими единицами, среди которых данные концептуальные содержания и выражающие их языковые значения наиболее емко репрезентируются посредством таких словосочетаний, как, например, general knowledge, knowledge of the world, sociocultural knowledge, с одной стороны, и linguistic knowledge, language knowledge, knowledge of language, knowledge of the language – с другой, а также linguistic education, language education соответственно.

Семантическая специфика данных лингвистических единиц является обусловленной особенностями соответствующего контекста, играющего определяющую роль в ходе смыслового становления языковых значений в речевой действительности.

В процессе анализа лингвистического материала выявляется динамический характер данных концептуальных сущностей, что позволяет рассматривать их как гибкие концептуальные структуры, демонстрирующие диалектическую основу взаимоотношений концепта и понятия, а также специфику взаимодействия языка и речи в их неразрывном единстве.

Наблюдаемая динамика в значительной степени обусловлена особенностями реализации анализируемых концептуальных структур как обладающих культурной ценностью и эпистемологической значимостью образований.

Ключевые слова: знание, образование, лингводидактический дискурс, концептуальная структура, динамический характер, контекст, эпистемологическая значимость.

Цитирование. Вишнякова О.Д., Климанова М.В. Концептуальные структуры «knowledge» и «education» как базовые составляющие лингводидактического дискурса и динамика их реализации в современном английском языке // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. № 3. С. 147–155. DOI: <https://doi.org/10.12287/2542-0445-2018-24-3-147-155>.



DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-147-155
UDC 811.111:26

Submitted: 10/VIII/2018
Accepted: 15/IX/2018

O.D. Vishnyakova, M.V. Klimanova

CONCEPTUAL STRUCTURES «KNOWLEDGE» AND «EDUCATION» AS THE BASIC ELEMENTS OF LINGUODIDACTIC DISCOURSE AND THE DYNAMIC CHARACTER OF THEIR REALIZATION IN MODERN ENGLISH

© Vishnyakova Olga Dmitrievna – Doctor of Philological Sciences, professor, professor of the Department of English Linguistics, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation.

E-mail: ol-vish@mail.ru. **ORCID:** <https://doi.org/0000-0002-1617-051X>

© Klimanova Maria Viktorovna – teacher, School with intensive study of English № 1375, 24, Nagatinskaya embankment, Moscow, 115533, Russian Federation.

E-mail: maria.klimanova2011@yandex.ru. **ORCID:** <https://doi.org/0000-0002-9074-282x>

ABSTRACT

The article concerns the study of the English linguodidactic discourse that can be regarded as the specific kind of pedagogical discourse, which possesses peculiarities of its own, determined by its belonging to the certain subject area. Knowledge and education are analyzed as the key concepts of the discursive sphere in question. In linguodidactic discourse the concept of knowledge can be represented at the level of different formats, among which linguistic knowledge is of particular importance. The issue concerns with both theoretical basics of language and the corresponding culture learning as well as practical language skills acquisition. The study of linguodidactic discourse as part of pedagogical discourse seeks its investigation in terms of the concept of education, which is of vital importance within these lines. The conceptual formations under analysis can be represented in the English discourse by various terminological units, among which the most significant are «general knowledge», «knowledge of the world», «sociocultural knowledge», as well as «linguistic knowledge», «language knowledge», «knowledge of language», «knowledge of the language», and «linguistic education», «language education», respectively.

The semantic peculiarities of linguistic units in question are closely connected with the peculiarities of certain contexts that play an important role in the process of the linguistic meanings representation. In the course of investigation the dynamic character of the concepts under analysis is being manifested, which enables the researcher to analyze them as flexible conceptual structures, demonstrating dialectical unity between concept and notion as closely connected mental formations that tend to find representation on the level of language and speech in their close interaction. The dynamic character of the phenomena is to a great extent determined by the qualities of cultural value and epistemological significance of the units under investigation.

Key words: knowledge, education, linguodidactic discourse, conceptual structure, dynamic character, context, epistemological significance.

Citation. Vishnyakova O.D., Klimanova M.V. *Kontseptual'nye struktury «knowledge» i «education» kak bazovye sostavliaiushchie lingvodidakticheskogo diskursa i dinamika ikh realizatsii v sovremennom angliiskom iazyke* [Conceptual structures «knowledge» and «education» as the basic elements of linguodidactic discourse and the dynamic character of their realization in modern English]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya* [Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology], 2018, Vol. 24, no. 3, pp. 147–155. DOI: <https://doi.org/10.12287/2542-0445-2018-24-3-147-155>.

Введение

Современные лингвистические исследования включают рассмотрение целого спектра явлений и процессов действительности, находящихся воплощение на уровне естественного человеческого языка, на основе применения различных языковедческих исследовательских методик. Все более тщательно проникновению в сущность данных феноменов способствует развитие и появление новых подходов и методов анализа. Бесспорной актуальностью обладают исследования, осуществляемые на основе концептуального анализа, предполагающего

изучение языка в теснейшей взаимосвязи с ментальными процессами. Характеризуя положение дел в данной области отечественной научной сферы, Е.С. Кубрякова отмечает, что «в установки когнитивной науки и когнитивной лингвистики вошло прежде всего изучение процессов концептуализации и категоризации мира, которые сами строились на новом понимании концептов и категорий» [Кубрякова 2009, с. 16]. Исследователь подчеркивает тот факт, что концептуальный анализ представляет собой аналитическую область, существующую в рамках когнитивно-дискурсивной пара-

дигмы знания, с учетом разных уровней обобщения (абстракции), и отмечает, что «если когнитивный анализ направлен прежде всего на определение тех конкретных структур знания, которые стоят за той или иной языковой формой, то КА направлен буквально на установление концептуальной структуры, которая стоит за рассматриваемой языковой формой» [Кубрякова 2009, с. 16].

Концепт, по мнению современных ученых, играет основную роль в процессе познания человеком окружающего мира. Так, Р.И. Павилёнис пишет, что развитие конвенциональных способностей человека, т. е. его умения ориентироваться в мире, обусловлено процессом образования смыслов, или концептов, возможностью формирования информации об объектах познания, лежащей в основе конструирования концептуальной системы в человеческом сознании [Павилёнис 1983, с. 101–102]. Концепты как элементы концептуальной системы сознания индивида, которая представляет собой «непрерывно конструируемую систему информации (мнений и знаний), которой располагает индивид, о действительном или возможном мире» [Павилёнис 1983, с. 280], характеризуются возможностью своего бытования в виде вербализованных либо невербализованных смысловых образований, способных к материальному воплощению в виде языковых форм. В этой связи следует подчеркнуть тот факт, что концептуальный анализ в современных языковедческих разысканиях принимает во внимание данное различие и допускает возможность структурного описания и реконструкции концепта в исследовательских целях только на основе его лингвистического выражения, т. е. того вербального имени, которое связано с его референциальными отношениями с определенным доменом знания [Кубрякова 2009, с. 17]. Отмечая динамический характер когнитивных процессов, Е.С. Кубрякова указывает на тот факт, что «порождаются же и заново вербализуются складывающиеся в сознании **концептуальные структуры**» [Кубрякова 2009, с. 17].

Концептуальные структуры

Рассмотрение концептов «knowledge» (знание) и «education» (образование), содержательные области которых могут быть представлены в языке в первую очередь единицами абстрактной семантики, требует обращения к установлению их природы в терминах кодирования (репрезентации) концептов посредством вербального выражения на уровне концептуальных структур открытого типа, приобретающих новые свойства в процессе своей актуализации посредством различных языковых средств. Опираясь на тезис о взаимосвязанности концептуальных сущностей в концептуальной системе человека, исследователи пишут: «Кодирование концептов системы вербальными выражениями является не только предпосылку вербальной социальной коммуникации. Естественный язык, символически фиксируя определенные концепты концептуальной системы мира, дает возможность, *манипулируя* ...

вербальными символами, манипулировать концептами системы. Это значит – строить в ней в соответствии с фундаментальным принципом интерпретации новые концептуальные структуры, которые континуально, но опосредованно – через другие концепты и их структуры – соотнесены с концептами, отражающими актуальный познавательный опыт индивида» [Павилёнис 1983, с. 113–114].

Социальная функция языка является одним из условий его существования в определенных дискурсивных разновидностях его речевых реализаций. Понятие дискурса, выступающего как единство языковой формы, значения и действия, трактуется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; *речь*, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова 1990, с. 136–137]. В этом плане следует особо подчеркнуть тот факт, что дискурс предполагает возможность разных видов своей актуализации с учетом экстралингвистических феноменов, непосредственно участвующих в осуществлении коммуникативных процессов. Типологический подход к анализу дискурса в терминах институциональности обусловлен его репрезентативной спецификой на уровне характеризующихся специализированным социально-профессиональным статусным кодом текстов. Для данного исследования актуальным является выделение лингводидактического дискурса, выступающего в качестве типологической разновидности педагогического дискурса, связанного с процессами передачи и усвоения лингвистических знаний, а также знаний о соответствующих лингвокультурных феноменах [Вишнякова, Климанова 2017, с. 51]. Важнейшей функциональной особенностью лингводидактического дискурса является его роль в формировании картины мира каждого из участников данного взаимодействия в рамках его актуализации. Представляется необходимым отметить факт единства и взаимообусловленности концептуальной и языковой картин мира – С.Г. Тер-Минасова отмечает теснейшую взаимосвязь языка, мышления и культуры: «**Язык, мышление и культура** взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трех компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся с **реальным миром**, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его» [Тер-Минасова 2004, с. 47]. Языковая картина мира может быть соотнесена с понятием знания, зафиксированного в значении языковых форм, а также в конвенциональных способах их выражения, что отражает специфику членения мира и обобщения соответствующих представлений, отраженных на различных уровнях языковой репрезентации [Александрова 2014, с. 19–24].

Знание как социально-философская категория в широком смысле квалифицируется как проверенный опытным путем результат познания действительности, входящий в систему речевой деятельности в качестве неотъемлемого когнитивного компонента, обладающего истинностью, достоверностью и верифицируемостью [Шаламов, Гладкая 2013]. Рассматривая данный феномен с позиций когнитивной лингвистики, ученые обращают пристальное внимание на роль структур знания в процессе образования и функционирования языковых форм с точки зрения оснований для формирования языкового значения, о чем пишет Е.С. Кубрякова, подчеркивая тот факт, что «знанием могут быть названы те и только те фрагменты сведений о мире, которые по своему содержанию обобщают наиболее важные черты этих самых сведений и представляют их в виде определенных закономерностей, регулярностей, правил и т. д., но и которые оказываются облеченными в специально создаваемую для них языковую форму» [Кубрякова 2008, с. 16].

Лингводидактический дискурс, представленный в виде текстов различных функционально-стилистических разновидностей, объединенных общей социально и профессионально обусловленной коммуникативно-прагматической задачей, является языковедческой областью, непосредственно связанной с процессами трансляции, переработки и порождения знаний определенного типа, в которой важнейшее место занимает концепт «знание», структурированный посредством целого ряда языковых репрезентаций. В этом отношении особая роль принадлежит вопросу смысловой организации дискурсивного пространства, теснейшим образом взаимодействующей с процессами реализации его функционального потенциала в соответствии с определенными закономерностями своих проявлений [Пономаренко 2013, с. 81].

Обращение к англоязычному лингводидактическому дискурсу с точки зрения возможностей представления концепта «knowledge» в первую очередь вызывает необходимость рассмотрения универсальных аспектов отражения специфики данной сущности в предметном поле лингводидактики. Языковые реализации концепта knowledge демонстрируют особенности его бытования в данной предметной области, — что находит воплощение в соответствующих синтаксических контекстах, представляющих собой единство морфосинтаксического и лексико-фразеологического аспектов построения речи [Александрова, Комова 2007, с. 138–153, 197]. Учитывая тот факт, что концепт как ментально-лингвальное образование может быть представлен на уровне целого ряда языковых значений, следует тем не менее подчеркнуть, что центральное место принадлежит «имени концепта», которое выступает в качестве репрезентанта того понятийного ядра, той «сердцевины», в которой в оптимальном виде концентрируются вещественно-образные характеристики, нашедшие отражение в мыслительной (а также в языковой) сфере как результат чувствен-

ного познания действительности и ментальной обработки полученной о ней информации. В рассматриваемом материале языковое представление концептуальной области knowledge отражает специфику его реализации как в виде концепта с широким спектром ассоциаций, регулярно вербально репрезентируемого в том числе и в обыденной речи, так и соответствующего понятия в собственном смысле слова, например в составе обладающих устойчивостью в плане воспроизведения сочетаний терминологического характера: I consider knowledge as an evolving and non-static action. As we learn we are constantly changing our understanding of the world (Goldberg 1997, p. 2); However, the exponential growth of knowledge in the modern period, with the increasing specialization that it involves has made it more and more difficult to maintain links between humanistic scholarship, scientific research and creative arts (Trim 1990, p. 35); Even the knowledge of what makes one different from another, and what combination of features is dangerous, can make all the difference between a simulation which is used successfully for language purposes, and one which is a flop (Jones 1992, p. 64); The distinction between technical proficiency and practical know-how (*techne*) on one side and fundamental knowledge and insight, theoretical understanding (*episteme*) on the other can no longer be sustained (Trim 1990, p. 35); One sometimes finds questions that require general knowledge rather than an understanding of the text (Nuttall 2008, p. 184); Use your global knowledge (of your hometown or country, cultures and languages) to identify a topic that is not in the English edition of Wikipedia (Tardy 2010, p. 19); Linked to this system are other areas of cognition, such as world knowledge (like an encyclopedia) and memory (like a personal diary or autobiography), so that activation of a word like *tangi* or *mango* or *tango* also triggers general knowledge and personal experiences that extend beyond the simple 'dictionary' meanings of these words (Thornbury 2007, p.17); To think that a course of a teacher can give the learners adequate schematic knowledge for understanding the L2 discourse is unrealistic (Alptekin 1992, p. 230); Visitors do not need specialized qualifications to contribute. Wikipedia's intent is to have articles that cover existing knowledge, not create new knowledge (original research). This means that people of all ages and cultural and social backgrounds can write Wikipedia articles (Tardy 2010, p. 13); Finally, we need to distinguish between receptive knowledge and productive knowledge (Thornbury 2007, p. 15); We can rely on the student's competence and on his background knowledge (Favretti 1989, p. 156).

Таким образом, концепт «knowledge» может рассматриваться как ментально-лингвальная структура, репрезентирующая широкую область человеческого знания, обладающего междисциплинарным характером, что отражено в вышеприведенных высказываниях, где соответствующая языковая единица реализуется в составе различных словосочетаний. Сущностной характеристикой данной содержательной области является ее смысловая корре-

ляция с такими областями, репрезентируемыми посредством языковых значений, как *skills* и *experience*, которые выступают в качестве составных элементов словосочетаний, отражая процесс смыслового становления семантической структуры *knowledge* в качестве репрезентанта данного концепта в дискурсивном пространстве интеллектуально-деятельностной направленности (к нему можно отнести научный, педагогический, лингводидактический типы дискурса): Through their participation in a scaffolded interaction, students of lesser proficiency can extend their current *skills and knowledge* to higher competence [Larsen-Freeman 2003, p. 88]; We have discussed the skills and kinds of knowledge involved in achieving fluency as if these were absolute qualities that all speakers share (Thornbury 2007, p. 27); Although one of the participants usually is more *skilled and knowledgeable* than the others, mentoring is not meant to be used to critique or evaluate (Murray 2010, p. 6); However, in our experience, what students frequently lack is not only a knowledge of study skills, but, more fundamentally, the underlying competence necessary for successful study – self-confidence, self-awareness, the ability to think critically and creatively, independence of mind, and so on (Waters M. and Waters A. 1992, p. 264); Linked to this system are other areas of *cognition*, such as *world knowledge* (like an encyclopedia) and memory (like a personal diary or autobiography), so that activation of a word like *tangi* or *mango* or *tango* also triggers *general knowledge* and *personal experiences* that extend beyond the simple ‘dictionary’ meanings of these words (Thornbury 2007, p. 17); Think about what you have learnt, and organize the information in your mind, consider its implications for other things you know, assess its importance and so on. The aim is to integrate it into your *previous knowledge and experience* (Nuttall 2008, p.129);

Динамический аспект взаимодействия коррелирующих между собой концептуальных структур *knowledge* и *experience* может быть представлен следующими двумя примерами, в которых реализуются отражающие тесную взаимосвязь данных значений лексико-семантическое единство *experience/knowledge*, а также атрибутивное словосочетание *experiential knowledge*: Each kind of text, and each individual text, requires different treatment. The work to be done at this stage may include some of the following: ... linking the content with the readers’ *experience/knowledge* (Nuttall 2008, p. 167); Rather than locating *experience and knowledge* in the researcher, this mode accords value to the *knowledge and experience* which trainees bring to the training/development process, and which constitutes their mental constructs or conceptual ‘schemata’... Chapter 6 exploits the potential of micro-teaching as a means of developing ‘*experiential knowledge*’ of professional action in a controlled and progressive way (Wallace 1992, p. 381).

Лингводидактический дискурс характеризуется целым рядом языковых реализаций, в которых единица *knowledge* выступает как ключевой, онтологически значимый элемент данного типа дискурса, представленного соответствующими контекстами

профессиональной направленности, например: In chapter 4, she discusses some limitations of the information-processing model in understanding teacher expertise, and she presents a number of alternatives, which emphasize teachers’ pedagogical content knowledge (i.e., their subject matter *knowledge and their ability* to represent that knowledge to their students) as well as their *practical, context-situated knowledge* (Vasquez 2004, p. 167); From the alternative perspective, assessment results affect the different knowledge and understanding that different raters bring to the assessment process and the different tasks that the students complete, each of which reveals a different aspect of the student’s knowledge and abilities (Lynch and Shaw 2004, p. 277); So, although the successful application of *descriptive knowledge* to pedagogical procedures is far from straightforward, a number of research developments in the identification of voice quality features and their possible role in the perception of accent are of interest to report (Morley 1994, p. 52); Authors stress that ESL/EFL teachers who work on pronunciation in the classroom must have a thorough knowledge of assessment tools and strategies and the ability to apply them appropriately in placing students, analyzing their needs, designing curriculum, giving feedback, and measuring achievement (Morley 1994, p. 4); I have witnessed students as they work toward making sense of their surroundings. Writing poetry gives them a structure through which to apply their observations. In doing this they are actively working with a *knowledge base and constructing understandings* of nature through an art form (Goldberg 1997, p. 2); I put the case that the ‘de-caffinated’ nature of these texts is possible only because the writer/speaker and reader/listener share a great deal of common knowledge. This *shared knowledge* makes the fine-tuning associated with grammatical meaning fairly redundant. *Knowledge is shared* if it can be retrieved from the immediate context (both in space and in time), or if it can be retrieved by reference to common experience (Thornbury 2007, p. 14); *Sociocultural knowledge* can be both extralinguistic and linguistic. Knowing whether people in a given culture shake hands on meeting, or embrace, or, bow, is extralinguistic; knowing what they say when they greet each other is clearly linguistic (Thornbury 2007, p. 12); The international quality of *specialized knowledge* in terms of content and methods of analysis and evaluation is a well-known phenomenon, and so is the internationalization of special languages as a consequence of that (Merlini Barbaresi 1990, p. 88); In addition, foundation programs provide *discipline-specific knowledge* (Singh and Doherty 2004, p. 13).

Особое внимание уделяется тем случаям, в которых представлена концепция языкового (лингвистического) знания, вызывающая у специалистов ряд методологических вопросов с точки зрения репрезентации данных терминологических образований в английском языке. Современные языковеды отмечают необходимость дифференцировать знание энциклопедического характера (знание о мире) и языковое знание с точки зрения их содержания, разграничивая в то же время знания язы-

кового и метаязыкового плана. Отметим в этой связи, что указанные типы знаний, как и стоящие за ними процессы объективной действительности, теснейшим образом взаимосвязаны и представлены в языке: Consider, too, how meeting the objectives might be useful when the knowledge obtained is applied to language learning, to intercultural communication, and to common, everyday class issues, materials development, language testing, or in applied linguistics research (Hatch 2001, p. 5).

Обращаясь к терминологической проблематике в данной области, А.А. Залевская указывает на неоднозначность русского коррелята «лингвистические знания» с англоязычной единицей «linguistic knowledge», которая, по мнению исследователя, соотносима «со знанием языка у индивида» [Залевская 2000, с. 67). Анализ материала лингводидактического дискурса позволил выявить факт терминологической неоднозначности в плане реализации таких терминов, как *linguistic knowledge*, *language knowledge*, *knowledge of language*, *knowledge of a language*, в современном английском языке [Larsen-Freeman 2003, p. 85]. Так, например, при рассмотрении словосочетания *linguistic knowledge*, выяснилось, что в следующем случае имеется в виду знание собственно лингвистических аспектов употребления языка, реализуемых в качестве теоретических оснований для его изучения: *Knowledge that is relevant to speaking can be categorized either as knowledge of features of language (linguistic knowledge) or knowledge that is independent of language (extralinguistic knowledge)...* The kinds of extralinguistic knowledge that affect speaking include such things as topic and cultural knowledge, knowledge of the context, and familiarity with the other speakers [Thornbury 2007, p. 11). Смысловому становлению значения единицы *linguistic knowledge* способствует контекстуальная контактность с семантически противопоставляемой ей единицей *extralinguistic knowledge*, а также уточняющие пояснительные конструкции, реализуемые в целях экспликации обоих словосочетаний: *can be categorized either as knowledge of features of language and knowledge that is independent of language*. Отметим, что большинство случаев реализации словосочетания *linguistic knowledge* в текстах, репрезентирующих лингводидактический дискурс, сопровождаются соответствующим контекстом, так или иначе проясняющим особенности семантического характера данной языковой единицы.

В следующем далее примере указанное словосочетание реализуется как номинация, соотносимая в плане своего значения со смысловыми характеристиками, относящимися к обозначению практического навыка владения языком, что также находит в данном случае контекстуальное подтверждение, выраженное фразой *their own ability to converse in any given foreign language: Generally speaking, for the majority of our generation and of previous ones, learning French or German was just the same as learning Latin. The language was studied structurally or grammatically and indeed, there were those who*

succeeded quite well in writing it. However, any attempt to make language a living and spontaneous communication tool was shunned. Those who had occasion to travel abroad relied more on the linguistic knowledge of friends than on their own ability to converse in any given foreign language. However, during the last fifteen or twenty years this situation has been changing, slowly but surely. This is partially because young people are travelling more, both for pleasure and business. Thus, they are making foreign friends with whom they want to communicate better [Guerin 1989, p. 176).

Иными словами, рассмотренные реализации очевидно отражают факт многослойности и широты содержательной и ассоциативной сфер концепта «knowledge» с учетом специфики его вербального воплощения в речевой действительности, в частности, посредством языковых значений, репрезентируемых языковой реализацией *linguistic knowledge*. Подвижный характер границ между знанием теоретического характера и знанием как основой актуализации языкового потенциала в речевой действительности на уровне практического владения языком отражает гибкий характер данной концептуальной структуры, обладающей культурной значимостью и эпистемологической ценностью.

Другим важным элементом онтологической базы лингводидактического дискурса является концепт «education», характеризуемый целым конгломератом различных способов лингвистической репрезентации в английском языке. В сфере лингводидактического дискурса концепт «education» может рассматриваться как репрезентирующее данную область человеческой деятельности научное понятие, с одной стороны, и как важнейший элемент ценностной шкалы социума, концепт, обладающий сложной содержательной структурой и в том числе – эмоционально-ценностными характеристиками, тесно связанными с его культурной значимостью, определяющей его статусность по отношению к ценностной шкале социума, – с другой.

Обратимся к материалу. In Malaysia, new regulations for each type and level of education, have substituted English for the official national language, Bahasa Malaysian, in science teaching (Carli, Ammon 2007, p. 3). In a multilingual and multicultural country such as Malaysia, where various ethnic groups ... have got used to living together, such a language policy threatens to bring to an end the socio-political balance which finally has been achieved through mother-tongue education [Carli, Ammon 2007, p. 3]. This is a challenge that takes place over time but this is the reality of one of the main reasons underpinning the change in language of education [Gill 2007, p. 120]. The aim of this program is to give a contribution to the continuing education of teachers of English as critical professionals (Celani and Collins 2004, p. 400). В приведенных высказываниях языковая единица *education* может рассматриваться как обладающая терминологическим значением и репрезентирующая соответствующее лингводидактическое понятие, находящее актуализацию в соответствующих

специальных контекстах. В то же время обращение к реализации данного значения в следующих случаях представляет интерес в плане реализации концептуальной структуры education, обладающей динамическим характером вследствие ее актуализации в качестве концепта, содержательная область которого включает целый ряд ассоциативных и эмоционально-оценочных характеристик, в первую очередь связанных с проявлением особенностей социокультурного плана и вхождения в структуру общественных ценностей, например: *Of course, the private/public divide in education exists in many countries, and at all levels from kindergarten to university* (Wallace 1999, p. 15). *Since 1945, education in the West has been subject to sweeping innovation consonant with social change. It transpires that democracy gave Europe two conflicting legacies: on the one hand, the ideal of equality, and on the other the notion of personal rights and liberties* (Shennan 1991, p. 15–16).

В следующих примерах диапазон ценностных характеристик единицы education расширяется непосредственно в направлении содержательной области, связанной с репрезентацией концептуальной сферы «языковое образование» – language education [Phillips 2007, p. 266–268], играющей важную роль в познании мира в целом и положившее начало новой области знания, получившей название educational linguistics [Hult 2008; Spolsky 2008], где языковое образование рассматривается как эпистемологически значимая структура, репрезентируемая на вербальном уровне посредством создаваемых носителями языка социально обусловленных номинаций, т. е. различных языковых выражений (имен собственных, назывных предложений, лексико-синтаксических конструкций, обладающих стилистической окрашенностью и т. д.), функционирующих в специфических контекстах, например: *The third broad development to emerge from the 1980s is the recognition by educators that Modern Languages Education has extended learning horizons* (Shennan 1991, p. 110); ... the official German view is that ‘No media education can exist without language education’ (Shennan 1991, p. 118). Эпистемологическая и культурная значимость концепта «education» может быть проиллюстрирована и следующим примером, где данная концептуальная структура репрезентирована посредством словосочетания educational innovation, реализуемого в контексте, обладающем особой тональностью повествования (tone of expression) [Гвишиани 2007, с. 57–59] вследствие своей содержательной специфики (информирование адресата о значимости образовательных инноваций и оценка существующей ситуации в данной области человеческой деятельности). Используемый репертуар языковых средств направлен на осуществление в первую очередь риторической функции и достижение соответствующего эффекта при помощи использования различных способов эмоционального воздействия [Харьковская 2000, с. 81–89], например: *Educational innovation can be*

characterized as creative problem solving, but in an increasingly complex and dangerous world, what is acquired of educators is the realization that we cannot solve problems single-handedly [Clarke 1999, p. 34].

Иначе говоря, рассмотренный материал позволяет охарактеризовать особенности реализации концепта «education» в лингводидактическом дискурсе как представление функционально и содержательно гибкой концептуальной структуры, обладающей культурной и эпистемологической ценностью, способной выступать как в качестве логически стройного, не отягощенного дополнительными содержательными характеристиками специального понятия, так и обладающего мощными содержательными возможностями концепта в собственном смысле слова [Вишнякова, Климанова 2007, с. 58–59].

Заключение

Таким образом, на основе анализа языковых реализаций осуществлена попытка продемонстрировать такие характеристики концептов «knowledge» и «education», находящих свою актуализацию в области лингводидактического дискурса в качестве ключевых, онтологически значимых сущностей, как подвижный характер границ концепта и понятия, маркированность в культурном и ценностном отношении, особая эпистемологическая значимость, что позволяет рассматривать данные сущности как гибкие концептуальные структуры динамического характера, обладающие высоким потенциалом в плане расширения и развития своих концептуальных областей в различных направлениях, что, с одной стороны, находит отражение на уровне их языковой репрезентации, а с другой – является в определенной степени обусловленным функционально-семантической спецификой содержащих данные языковые единицы контекстов, способствующих смысловому становлению коррелирующих с ними языковых значений.

Источники фактического материала

- Alptekin Cem. Culture and the Language Classroom / *Reviews // ELT Journal*. April 1992. Vol. 46/2. P. 229–231.
- Carli A. and Ammon U. Introduction // *AILA Review*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. Vol. 20. P. 1–3.
- Clarke Mark A. Plenary: Improving practice: Problems. Perspectives and partnerships // *IATEFL*. 33rd International Annual Conference. Edinburgh, 28 March 2000 – 1 April 1999 / Grundy Peter (Ed.) / Edinburgh, 1999. P. 31–40.
- Favretti R.R. Language Teaching as a Curricular Subject // *Proceedings of the symposium on THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN EUROPEAN UNIVERSITIES*. Florence, 14–16 December 1989. Firenze, 1989. P. 149–159.
- Gill S.K. Shift in Language Policy in Malaysia // *AILA Review*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. Vol. 20. P. 106–122.

Goldberg M.R. Arts and Learning: An Integrated Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings. Longman, 1997.

Guerin E. The Interdependence of Technology and Language in an Integrated Europe // Proceedings of the Symposium on The Teaching of Foreign Languages in European Universities. Florence, 14–16 December 1989. Edito nel 1990 dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Universita degli Studi di Firenze. P. 176–183.

Hatch E. Discourse and Language Education. Cambridge University press, 2001.

Jones Ken. Simulations in Language Teaching // New Directions in Language Teaching. Ed.: Howard B. Altman and Peter Strevens. Cambridge university press, 1992.

Lynch B., Shaw P. Portfolios, Power, and Ethics // TESOL QUARTERLY, Vol. 38, № 1. Spring 2004. P. 263–297.

Merlini Barbaresi L. ESP: Educational vs Instrumental Aims // Proceedings of the Symposium on the Teaching of Foreign Languages in European Universities. Florence, 14–16 December 1989/Ed. G. Csioni and Catherine Cheselka. Universita degli Studi di Ferenze, 1990. P. 83–96.

Morley Joan (ed.). Pronunciation Pedagogy and Theory. New Views, New Directions. TESOL Inc., 1994.

Murray Alice. Empowering Teachers through Professional Development // English Teaching Forum. 2010. Vol. 48. № 1. P. 2–11.

Nuttall Christine. Teaching Reading Skills in a foreign language. Macmillan – Heinemann, 2008.

Shennan Margaret. Teaching about Europe // Cassel Council of Europe series. London: Cassel, 1991.

Singh P. and Doherty C. Global Cultural flows and Pedagogic Dilemmas: Teaching in the Global University Contact Zone // TESOL QUARTERLY. Vol. 38. № 1. Spring 2004. P. 9–42.

Tardy Cristine M. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing // English teaching Forum. 2010. Vol. 48. № 1. P. 12–19.

Thornbury, Scott. How to Teach Vocabulary. Pearson Education Limited, 2007.

Trim J.L.M. What Should the University Provide for the Future Language Teacher? // Proceedings of the Symposium on the Teaching of Foreign Languages in European Universities. Florence, 14–16 December 1989 / Ed. G. Csioni and Catherine Cheselka. Universita degli Studi di Ferenze, 1990. P. 35–41.

Vasquez Camilla. Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers / Review // TESOL QUARTERLY. Vol. 38. № 1. Spring 2004. P. 167–169.

Wallace Michael. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach // ELT Journal. Vol. 46/4. October 1992. P. 380–382.

Wallace Mike. Plenary: The end of methodology? Reflections on the notion of progress in TESOL // IATEFL. 33rd International Annual Conference. Edinburgh, 28 March – 1 April 1999 / Grundy. Peter (Ed.). Edinburgh, 1999. P. 10–18.

Waters M. and Waters A. Study skills and study competence: getting the priorities right // ELT Journal. July 1992. Vol. 46/3. P. 264–273.

Библиографический список

Hult F.M. The History and Development of Educational Linguistics // The Handbook of Educational Linguistics / ed. by Bernard Spolsky and Francis M. Hult. Blackwell Publishing Ltd, 2008. P. 10–24.

Larsen-Freeman Diane. Teaching Language: From Grammar to Gramaring. Thomson; Heinle, 2003.

Phillips J.K. Foreign Language Education: Whose Definition? // The Modern Language Journal. Summer 2007. Vol. 91 (2). P. 266–268.

Spolsky B. Introduction: What is Educational Linguistics? // The Handbook of Educational Linguistics / ed. by Bernard Spolsky and Francis M. Hult. Blackwell Publishing Ltd, 2008. P. 1–9.

Александрова О.В. Формирование концептуальной картины мира на основе изучения лексико-грамматической системы языка // Вестн. Моск. ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 19–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21918252>.

Александрова О.В., Комова Т.А. Современный английский язык: морфология и синтаксис. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.

Вишнякова О.Д., Климанова М.В. Лингводидактический дискурс как область реализации культурно значимых концептов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 50–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30102135>.

Гвишиани Н.Б. Современный английский язык: лексикология. М.: Академия, 2007.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000.

Кубрякова Е.С. О соотношении языка и действительности и связи этой проблемы с трактовкой понятия знания // Когнитивные исследования языка: сб. науч. тр. / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Тамбов. гос. ун-т, Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов; [гл. ред. Е. С. Кубрякова]. М.; Тамбов, 2008. Вып. 3: Типы знаний и проблемы их классификации. С. 11–24.

Кубрякова Е.С. Основные направления концептуального анализа: вместо введения // Когнитивные исследования языка. Вып. 1. Концептуальный анализ языка. М.: Тамбов, 2009. С. 11–21.

Павилёнис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983.

Пономаренко Е.В. О функциональной самоорганизации речевых средств в английском деловом дискурсе // Вестник Самарского государственного университета. 2013. № 5 (106). С. 80–84.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Издательство Московского университета, 2004.

Харьковская А.А. Коммуникативные стратегии в современном межкультурном пространстве // Когнитивные аспекты изучения языковых явлений в германских языках: межвузовский сб. науч. ст. / под ред. А.А. Харьковской. Самара: Самарский университет, 2000. С. 81–90.

Шаламов В.Д., Гладкая Т.Г. Категория знания: ее содержание, функции и языковое выражение // Вестник РУДН. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика. 2013. № 3. С. 5–11. URL: <http://journals.rudn.ru/semiotics-semantics/article/view/7444>.

References

- Hult F.M. The History and Development of Educational Linguistics. In: *The Handbook of Educational Linguistics*. Ed. by Bernard Spolsky and Francis M. Hult. Blackwell Publishing Ltd, 2008, pp. 10–24 [in English].
- Larsen-Freeman Diane. Teaching Language: From Grammar to Gramming. Thomson; Heinle, 2003 [in English].
- Phillips J.K. Foreign Language Education: Whose Definition? *The Modern Language Journal*, Summer 2007, Vol. 91 (2), pp. 266–268 [in English].
- Spolsky B. Introduction: What is Educational Linguistics? In: *The Handbook of Educational Linguistics*. Ed. by Bernard Spolsky and Francis M. Hult. Blackwell Publishing Ltd, 2008, pp. 1–9 [in English].
- Aleksandrova O.V. *Formirovanie kontseptual'noi kartiny mira na osnove izucheniia leksiko-grammaticheskoi sistemy iazyka* [Forming of Conceptual World-view on the Basis of Lexical and Grammatical System of Language Study]. *Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [The Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Cross-Cultural Communication], 2014, no. 3, pp. 19–27. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21918252> [in Russian].
- Aleksandrova O.V., Komova T.A. *Sovremennyi angliiskii iazyk: morfologiya i sintaksis* [Modern English Language: Morphology and Syntax]. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademii», 2007 [in Russian].
- Arutyunova N.D. *Diskurs* [Discourse]. In: *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopaedic Dictionary]. M., 1990, pp. 136–137 [in Russian].
- Vishnyakova O.D., Klimanova M.V. *Lingvodidakticheskii diskurs kak oblast' realizatsii kul'turno znachimykh kontseptov* [Linguodidactical Discourse as an Area of Realization of Culturally Significant Concepts]. *Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [The Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Cross-Cultural Communication], 2017, no. 3, pp. 50–61. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30102135> [in Russian].
- Gvishiani N.B. *Sovremennyi angliiskii iazyk: leksikologiya* [Modern English language: lexicology]. M.: Akademiia, 2007 [in Russian].
- Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psikholingvistiku* [Introduction into psycholinguistics]. M.: Rossiisk. Gos. Gumanit. Un-t, 2000 [in Russian].
- Kubryakova E.S. *O sootnoshenii iazyka i deistvitel'nosti i svyazi etoi problemy s traktovkoi poniatii znaniia* [On the Correlation of Language and Reality and the Connection of This Problem with the Notion of Knowledge Explication]. In: *Kognitivnye issledovaniia iazyka: sb. nauch. tr. Ros. akad. nauk, In-t iazykoznanii, Tambov. gos. un-t, Ros. assots. lingvistov-kognitologov; [gl. red. E.S. Kubriakova]* [Cognitive Studies of Language: Collection of research works. Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistics, Tambov State University, Russian Association of Linguists-Knowledge Engineers; [E.S. Kubryakova (Ed.)]. M.; Tambov, 2008. Issue 3: Types of Knowledge and Problems of Their Classification, pp. 11–24 [in Russian].
- Kubryakova E.S. *Osnovnye napravleniia kontseptual'nogo analiza: vmesto vvedeniia* [Basic Directions of Conceptual Analysis: Instead of Introduction]. In: *Kognitivnye issledovaniia iazyka. Vyp. 1. Kontseptual'nyi analiz iazyka* [Cognitive Research of Language. Issue 1. Conceptual Analysis of Language]. M.: Tambov, 2009, pp. 11–21 [in Russian].
- Pavilenis R.I. *Problema smysla: Sovremennyi logiko-filosofskii analiz iazyka* [Problem of Meaning: Modern Logical and Philosophical Analysis of Language]. M.: Mysl', 1983 [in Russian].
- Ponomarenko E.V. *O funktsional'noi samoorganizatsii rechevykh sredstv v angliiskom delovom diskurse* [About Functional Self-Organization of Verbal Means in English Business Discourse]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Samara State University], 2013, no. 5 (106), pp. 80–84 [in Russian].
- Ter-Minasova S.G. *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Language and Cross-cultural Communication]. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2004 [in Russian].
- Kharkovskaya A.A. *Kommunikativnye strategii v sovremennom mezhkul'turnom prostranstve* [Communicative Strategies in Modern Cross-cultural Space]. In: *Kognitivnye aspekty izucheniia iazykovykh iavlenii v germanskikh iazykakh: mezhvuzovskii sb. nauch. st. Pod red. A.A. Khar'kovskoi* [Cognitive Aspects of Study of Linguistic Phenomena in Germanic Languages: interacademic collection of research works. A.A. Kharkovskaya (Ed.)]. Samara: Samarskii universitet, 2000, pp. 81–90 [in Russian].
- Shalamov V.D., Gladkaya T.G. *Kategoriia znaniia: ee sodержanie, funktsii i iazykovoie vyrazhenie* [Category of Knowledge: Its Content, Functions and Linguistic Representation]. *Vestnik RUDN. Seriya Teoriia iazyka. Semiotika. Semantika* [RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics], 2013, no. 3, pp. 5–11. Available at: <http://journals.rudn.ru/semiotics-semantics/article/view/7444> [in Russian].