



УДК 811.541;81.27

DOI 10.18413/2075-4574-2019-38-3-358-368

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ  
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА  
(НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

**LINGUISTIC KNOWLEDGE AS THE BASIC ELEMENT  
OF LINGUODIDACTIC DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH)**

**М.В. Климанова  
M.V. Klimanova**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

Belgorod National Research University,  
85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia

E-mail: maria.climanova2011@yandex.ru

**Аннотация**

Лингводидактический дискурс рассматривается как специфическая разновидность педагогического дискурса, обладающего своими особенностями, обусловленными его принадлежностью к соответствующей предметной области. Знание выступает как одна из ключевых сущностей данного типа дискурсивной деятельности людей. Вслед за известными учеными знание и дискурс рассматриваются как фундаментальные категории гуманитарных наук. В лингводидактическом дискурсе знание 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 этой области. В англоязычном дискурсе данная концептуальная сущность представлена различными терминологическими единицами, среди которых данное значение наиболее емко репрезентируется посредством словосочетания *linguistic knowledge*, семантическая специфика которого является обусловленной особенностями содержащего его контекста, играющего определяющую роль в процессе смыслового становления языковых значений в речевой действительности.

**Abstract**

Linguodidactic discourse is considered to be the specific variation of pedagogical discourse, possessing its own peculiarities, determined by the subject area it belongs to. Knowledge can be regarded as one of the key issues in terms of this type of human discourse activity. Knowledge and discourse are considered to be the fundamental categories in the field of the Humanities. In linguodidactic discourse, knowledge can be represented on the level of different formats. Within these terms the leading role belongs to linguistic knowledge that includes both the theoretical basis of language and culture acquisition, as well as language proficiency issues. In the English discourse the linguistic knowledge concept can be presented by various terminological units, among which the most capacious way of the integrative meaning representation is the word-combination “*linguistic knowledge*”, the semantic peculiarities of which are conditioned by the specificity of its context, that plays the leading role in the process of semantic meanings formation in the actual speech reality.

**Ключевые слова:** лингвистическое знание, лингводидактический дискурс, контекст, язык и культура, интегративное языковое значение.

**Keywords:** *linguistic knowledge*, linguodidactic discourse, context, language and culture, integrative linguistic meaning.

## Введение

В ходе изучения лингводидактического дискурса, представляющего собой особую разновидность педагогического дискурса, связанную с процессом трансляции и усвоения лингвистических знаний, а также взаимодействующих с ними знаний о лингвокультурных феноменах, возникает целый ряд вопросов относительно природы и когнитивного статуса явлений, лежащих в основе данных процессов. Важными свойствами лингводидактического дискурса, репрезентируемого в устных и письменных текстах, являются его институциональность, интерактивность, теснейшее взаимодействие лингвистических и экстралингвистических аспектов, отражающих возможности естественного языка как способа формирования, обработки и передачи знаний. Исследователи отмечают, что лингводидактический дискурс может рассматриваться как сложная социально обусловленная формация, в основе которой лежит онтологическое единство репрезентирующих ее концептов, причем особая роль принадлежит обладающим культурной и эпистемологической значимостью концептуальным структурам базового характера (knowledge, language, education, culture) [Вишнякова, Климанова, 2017].

Являясь базовой методологической категорией, знание выступает как форма существования и систематизации результатов человеческой когниции, которая позволяет рационально организовать деятельность человека в практическом и теоретическом отношении. Исследователи направляют свои усилия на решение таких задач, как изучение феноменологии появления знания, классификация знаний, специфика репрезентации знания, особенности речемыслительной деятельности человека [Кубрякова, 1997]. В научных материалах, посвященных данной проблематике, особое внимание уделяется вопросу о необходимости различать такие важные научные понятия, как знание и информация, что также находит отражение в целом ряде нормативных документов. Так, например, информация базируется на тех или иных данных и выступает как «сведения, воспринимаемые человеком и (или) специальными устройствами как отражение фактов материального или духовного мира в процессе коммуникации» [Межгосударственный стандарт, 2003]. Научная информация, составляющая основу научного знания, определяется как «логически организованная информация, получаемая в процессе научного познания и отображающая явления и законы природы, общества и мышления» [там же]. В свою очередь, знание может быть репрезентировано как ряд законов, определенных закономерностей и взаимосвязей, принципов и т. п., оно обладает способностью к использованию в процессе решения конкретных задач, выведения новых фактов: “Knowledge connotes the confident theoretical or practical understanding of an entity along with the capability of using it for a specific purpose. Combination of information, experience and intuition leads to knowledge which has the potential to draw inferences and develop insights, based on our experience and thus it can assist in decision making and taking actions” [Difference..., 2016].

Научное знание дает представление о глубинной структуре предметов и явлений окружающего мира, об их сущности и взаимосвязях, отличаясь систематическим характером и целенаправленной ориентацией на познавательные процедуры. Научное знание принято подразделять на теоретическое и эмпирическое. Теоретическое знание, как правило, имеет отношение к абстрактным, идеализированным объектам, отражая значимые связи и закономерности существования предметов, явлений и процессов. Эмпирическое знание представляет собой результат применения эмпирических методов познания, таких, как эксперимент, наблюдение, по отношению к чувственно воспринимаемым феноменам, в этом плане сближаясь с обыденным знанием. Следует отметить, что по мнению ряда ученых, научное знание может быть представлено как вербальными, так и невербальными формами, в том числе в виде имеющего характер имплицитности неявным знанием - **tacit knowledge** [Полани, 1998, с. 82]) и репрезентируемыми на уровне личного опыта человека, его навыков и умений [Философская энциклопедия, 2000-2019].



Е.С. Кубрякова подчеркивает необходимость представленности знаний в языковой форме, что рассматривается в качестве критерия их сформированности для осуществления дальнейшей деятельности (в том числе языковой): «В этом смысле знаниями 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 которые оказываются обобщенными в специально создаваемую для них языковую *форму*» [Кубрякова, 2008, с. 16].

### Объекты и методы исследования

Указывая на специфический характер знания в различных предметных областях, А.А. Залевская отмечает важность учета особенностей соответствующих подходов: «Одной из фундаментальных научных задач современности является разработка общей теории знания. Вопросы характера знаний, их содержания, хранения, организации, усвоения, использования, преобразования и т. д. по-разному ставятся и решаются в философии, социологии, психологии, педагогике и методиках обучения различным предметам, в исследованиях в области искусственного интеллекта, психолингвистике и других областях науки... Прежде всего следует отметить, что до настоящего времени не имеется единой и непротиворечивой классификации знаний, которая смогла бы объединить все виды знаний, выделяемые по разным основаниям» [Залевская, 2000, с. 66].

Т.А. ван Дейк рассматривает понятия знания и дискурса как фундаментальные категории социально-гуманитарных наук. По мнению ученого, знания являются значимыми в равной мере для производства, организации и понимания дискурсивной деятельности, особая роль в этом отношении принадлежит общему, социально разделяемому в эпистемическом сообществе знанию [Ван Дейк, 2013, с. 21]. Современные отечественные исследователи, отмечая особенности реализации дискурсивных функций в сфере лингводидактического дискурса, обращают внимание на общую коммуникативную направленность и специфику ситуаций общения, в которых реализуется данная дискурсивная разновидность, выдвигая на первый план дидактическую функцию, обуславливающую актуализацию трех основных компонентов, в том числе на междисциплинарном уровне: «1) когнитивно-номинативное освоение инструктирующей информации об окружающей его действительности и ее фиксация в сознании, данной ему в концептуально-образной форме, которая представляет собой систему знаков, рефлектирующих эту действительность с учетом ее индивидуального восприятия инструктирующим; 2) оценку, селекцию и систематизацию зафиксированных инструктирующим знаков, которые он полагает наиболее важными для передачи инструктируемому; 3) использование результатов систематизации этих знаков для целей формирования компетенций инструктируемого в ходе общения в обучающем (образовательном) пространстве» [Олянич, Копылова, 2015, с. 156]. Очевидным является тот факт, что процесс актуализации знаний, выступающих как базовая составляющая лингводидактического дискурса, обусловлен наличием такого социокультурно обусловленного параметра, как владение преподавателем знаниями более общего характера и умением применить его на практике, что составляет основу разработки соответствующих критериев определения сферы деятельности педагога. Важно, что специальное внимание в этой связи уделяется преподаванию иностранного языка, где знание обладает специальным характером. Например, американский исследователь Дональд Фримен пишет: “We can turn first to some of the factors outside the classroom that contribute to forming the boundaries of teaching. I will concentrate on three of them in particular. One boundary lies in the structure of the university which organizes knowledge according to academic disciplines, a structure that has provided the major subject-matter domains used in teacher preparation. These domains typically include subject-matter or curricular knowledge, pedagogy, or what is referred to in some countries as ‘didactics’, and knowledge about learners from psychology. In the field of English language teaching, these three principal domains have translated into applied linguistics,

teaching methods or curriculum, and second language acquisition.... A second boundary is, perhaps ironically, the professionalization of teaching. Professionalization depends on defining what the knowledge-base of classroom teaching should be: what teachers need to know and be able to do in the classroom, and how they should demonstrate that knowledge and skill... Still a third boundary lies in the social organization of schooling” [Freeman, 2000, p. 14]. Таким образом, в процессе изучения лингводидактического дискурса важнейшее внимание должно быть уделено широкому гуманитарному знанию, лежащему в основе феномена языкового и лингвокультурного образования и способствующему социализации и развитию индивида как личности, а также профессиональному – педагогическому знанию, а также знанию языковому, лингвистическому, лингвокультурологическому.

### Результаты и их обсуждение

Исследователи выделяют следующие виды знаний, лежащие в основе языкового взаимодействия людей: «1) языковые знания: а) знание языка – грамматики (с фонетикой и фонологией), дополненное знанием композициональной и лексической семантики; б) знания об употреблении языка; в) знание принципов речевого общения; 2) внеязыковые знания: а) о контексте и ситуации, знания об адресате (в том числе знание поставленных адресатом целей и планов, его представления о говорящем и об окружающей обстановке и т. д.); б) общефоновые знания (то есть знания о мире): знания о событиях, состояниях, действиях и процессах и т. д.» [Герасимов, Петров, 1988, с. 7]. Роль языкового знания следует также подчеркнуть и с точки зрения отражения процессов осмысления мира в языке, гносеологической и номинативной деятельности человека, имеющей сложный, интегративный характер. Исследователи указывают, что знания любого формата на уровне языковой деятельности представляют когнитивный контекст формирования и понимания языковых значений. Языковые единицы могут быть по-разному осмыслены и представлены в одном и том же когнитивном контексте и могут служить репрезентантами сразу нескольких концептуальных областей, что подтверждает факт интегративности их репрезентативной специфики [Болдырев, 2009]. Данная ситуация обусловлена в первую очередь постоянным поступательным развитием процессов познания, отражающих многогранность и динамичность постигаемого человеком мира. Так, например, в материалах, представляющих лингводидактический дискурс, неоднократно встречаются языковые реализации *existing knowledge*, *prior knowledge*, *previous knowledge vs new knowledge* (известное знание vs новое знание): “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]; “Develop new knowledge about a content area or cultural topic. Engage in critical thinking and problem solving” [Rance- Roney, 2010, p. 25]; “Strictly speaking, cognitive presence does not seem to lead to the construction of new knowledge” [Celani and Collins, 2005, p. 50]; “New knowledge – new words – needs to be integrated into existing knowledge – i.e. the learners’ existing network of word associations, or what we called the mental lexicon” [Thornbury, 2007. p. 93]; “Strictly speaking, cognitive presence does not seem to lead to the construction of new knowledge” [Celani and Collins, 2005, p. 50]; “Comment: there is of course a wide range of exercises where something has to be supplied by the student. This one is fairly difficult. It does not require previous factual knowledge about the two forms of carbon, but it does require quite high reading ability” [Abbot, 1992, p. 151].

Особого внимания заслуживает также неоднократно зафиксированная в лингводидактических текстах языковая реализация, отражающая специфику основанного на взаимодействии теоретического и практического начал построения речи, – словосочетание *knowledge/use of the language*. Например: “Presumably they encountered other patterns that did not conform to their knowledge/use of the language. There was thus a disconnect between they were saying and the patterns they were hearing” [Larsen-Freeman, 2003, p. 85] (ср.: “Since then,



the successive administrations showed Increasing zeal in pursuing the linguistic homogenization of Spain by spreading the knowledge and use of Castilian” [Xavier Vila I Moreno, 2008, p. 32]).

Теснейшая связь владения теоретическим знанием о языке и практическими навыками владения языком отражена и в следующем примере, репрезентирующем неразрывное единство языковых знаний и практического опыта: “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] (ср.: “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]).

Приведем еще ряд примеров контекстуальной контактности данных лексических значений, реализуемых на уровне устойчивого словосочетания: “The European Community’s LINGUA initiative emphasizes the importance of Modern Languages for European understanding and the socio-cultural context for language learning. In their strategies for a European dimension, the Education Ministers also attach great weight to student study visits ‘both for improving linguistic proficiency and for gaining knowledge and experience on cultural, scientific and technical matters” [Shennan, 1991, p. 113]; “So far we have described speaking skills and speaker knowledge insofar as they relate to highly-skilled, knowledgeable speakers, making no distinction between speaking in a first or a second (or third, or fourth etc) language. But speakers of another language do not, initially, have easy access to these skills and this knowledge. In the next chapter we will look at the implications of this skills and knowledge gap, and discuss general approaches to how it might be bridged [Thornbury, 2007, p. 26]; “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].

В исследованиях эпистемологического характера высказываются точки зрения ученых в плане определения понятий «языковые знания», «лингвистические знания». Например, А.А. Залевская пишет: «Термин "лингвистические знания", широко распространенный в отечественных публикациях, является транслитерацией англоязычного термина *linguistic knowledge*. При этом имеет место неоднозначность русского коррелята, поскольку слово "лингвистический" прежде всего увязывается с наукой лингвистикой, т. е. речь может идти о компетентности в области этой науки или о знании "правил" прескриптивного типа... Однако в англоязычный термин вкладывается иное содержание, связанное со знанием языка у индивида» [Залевская, 2000, с. 67]. В этой связи исследователь предлагает пользоваться термином «языковые знания», дифференцируя их как по содержанию, так и по форме репрезентации [там же]. По мнению Н.А. Бесединой, языковые знания включают как знания о системе языка с точки зрения структуры и организации, а также знание языковых значений, форм, категорий, так и знание о мире с точки зрения его концептуализации на вербальном уровне [Беседина, 2007].

Рассмотрение терминологического аспекта данной проблемы требует обращения к изучению процесса смыслового становления значений языковых реализаций, заимствованных из англоязычных текстов лингводидактической тематики. Так, в ходе анализа материала были отмечены следующие явления, обусловленные спецификой содержащего данные языковые репрезентации контекстов, в целом ряде которых находит отражение идея о взаимодействии теоретического и прикладного знания, например: “The story of this precious body of linguistic knowledge takes us back to the fourth century of our era” [Laird, 1966, p. 32]; “The interface between linguistic and subject-matter knowledge raises special problems in evaluating either of them, and demands awareness on the part of instructors of what exactly is being tested by different procedures. Both the “what” and the “how” signal to students what is important in the course and influence their efforts. Each content-based situation has its own context, clientele, and objectives, and it is around these that effective student evaluation procedures will be developed by experienced instructors overtime” [Brinton, 1989, p. 208]; “In

addition to making students aware how different content areas tend to structure discourse, university foreign language teaching professionals can also share with students something of their knowledge about language in general and about the language under study in particular. If it is true that knowing something about the psychology or mind set of a certain field or content area can make the learning of it more meaningful, then bringing to conscious awareness students' implicit understanding of the nature and functions of language and of the learning of language can also be beneficial" [Lombardo, 1990, p.14-15]; "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].

Таким образом, в текстах содержатся экспликативные элементы, в основном на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях, позволяющие соотнести значения соответствующих словосочетаний с процессом репрезентации определенных структур лингвистического знания. Приведем еще ряд подобных примеров, в которых вербально выраженное понятие *linguistic knowledge* реализуется в сопоставительно-дополнительных отношениях с другими понятиями из области лингводидактики (например, *language proficiency, cultural knowledge*), находящими соответствующие экспликации в тексте и выполняющими идентифицирующую функцию (например, *structure knowledge linguistically*): "The first area is language proficiency. Proficiency is needed in two languages enabling the student to execute normal classroom functions through the majority and minority language... The second is linguistic knowledge. Knowledge will be needed by teachers of two languages to teach language acquisition in a rational, purposeful and structured manner. Such knowledge may be divided into two parts. The first concentrating on the methods of teaching a language and the developmental sequence in language learning, and the second an introduction to the foundations of socio-linguistics, psycholinguistics and syntax" [Hughes, 1990, p. 128]; "What is less clear is how justified they are in sacrificing the teaching of more in-depth linguistic and cultural knowledge in narrowly utilitarian language goals and the extent to which they should become involved with specialized content... university language teaching professionals have an important educational role to play as they can provide crucial insights into the nature of language in general and of the specific L2 in particular, and into the link between the principles of inquiry adopted by given fields and the ways in which these fields structure knowledge linguistically" [Lombardo, 1990, p. 12].

В терминах гипер-гипонимических отношений могут быть рассмотрены выраженные посредством специальных терминологических словосочетаний понятия, репрезентирующие виды лингвистических знаний, соответствующих конкретным уровням языка, а также функциональному аспекту актуализации языковых значений, представляющие *лексический уровень*: "Still another possibility is that the communicative task demands too much of learners' attention for them to be able to perform syntactic operations, so they rely on their lexical knowledge to get by in the moment" [Larsen-Freeman, 2003, p. 86]; "There is the degree of control over word knowledge: is the word readily accessible, or does it require prompting?" [Thornbury, 2003, p. 26]; "Furthermore, multiple regression analyses indicated that the relation between phonological memory and English language learning could be attributed to L2 vocabulary knowledge" [Giampo, 2004, p. 99], *грамматический уровень*: "I argued in Chapter 2 that it was a mistake to equate the teaching of grammar with giving the students grammatical rules... Nevertheless, research by Carroll and Swain (1993) suggests that even complex rules may be helpful if they are given to students after they commit errors that knowledge of the rule might have averted" [Larsen-Freeman, 2003, p. 96]; "Further, the feeling is that output practice may help with fluency or facilitating access to grammatical competence, but



not with construction of new grammatical knowledge” [Larsen-Freeman, 2003, p. 105]; “Classifying errors also involves assigning them to linguistic systems, e.g. if the error is one of syntax does it reveal a deficiency in knowledge of the verbal group, the nominal group, or the whole clause?” [Abbot, 1992, p. 225]; “These quotes identify some key factors that can contribute to a lack of L2 fluency, and in particular how a lack of automaticity can inhibit face-to-face interaction, quite independently of how much grammatical and lexical knowledge a speaker has” [Thornbury, 2007, p. 28]; *уровень фонетики и фонологии*: “The techniques below allow learners to discover their own errors and to correct themselves. Formal requiring a knowledge of phonetic symbols can be used only with students who have learned a phonetic alphabet” [Morley, 1994, p. 8]; “Then there is knowledge of spelling and pronunciation, of derivative forms and of different shades of meaning” [Thornbury, 2007, p. 22], а также *другие области лингвистического и лингводидактического анализа, включая знание социокультурных феноменов, связанных с процессами преподавания и освоения языка*: “Jonz 1989 and Roller 1990 all argue that knowledge of text structures facilitates reading” [Nuttall, 2008, p. 124]; “There are gaps in the sense ... which readers must fill by referring to other parts of the text or to their knowledge of the context” [Nuttall, 2008, p.86]; “We can rely on the student’s competence and on his background knowledge. And the phrase ‘background knowledge’ refers not only to his linguistic or rhetorical knowledge but also to his knowledge of the content area of the text. ... Conversely, it is the knowledge of the cultural, institutional, or historical context that makes it possible for the student to reach a full understanding of the text. It is his background knowledge that enables him to decode texts and discourses in the historical conditions of their production” [Favretti, 1990, p. 156].

Как уже отмечалось, в целом ряде контекстуальных реализаций, содержащих словосочетания *linguistic knowledge, language knowledge*, данная языковая единица репрезентирует значение, связанное с практическим владением языком, использованием его в коммуникативных целях и во многих высказываниях может быть представлена наименованием конкретного языка, например: “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. Another reason for this change is that those involved in the economic network of any given country realize that even a limited knowledge of a foreign language is now essential” [Guerin, 1990, p. 176]; “According to official Belgian statistics for over 90 % of the job offered in the Brussels area mastery of the first two national languages, French and Dutch, is required; for over 60% knowledge of three languages (French, Dutch and English) is required” [Van Roey, 1990, p. 161]; “A knowledge of spoken, and especially written German is often necessary for research purposes, while Spanish which has been introduced as an official language only recently, is requested more for the pleasure of acquiring it than for academic purposes” [Greenleaves Manco, 1990, p. 72].

В то же время авторы научных и учебно-научных материалов лингводидактического характера широко используют данное словосочетание для репрезентации значения, относящегося к теоретическому аспекту знания, для чего нередко используется его уточнение, пояснение, конкретизация, например: “However, as soon as we agree on the primacy of CC over theoretical linguistic knowledge in CLT, we cannot

overlook the complex of culture which interferes with, indeed which fundamentally comprises, any act of communication” [Killick and Poveda, 1999, p. 20].

В ряде лингводидактических материалов представлены случаи реализации более сложных, комплексных значений, включающих теоретические и практические аспекты знаний лингвистического характера, о чем в первую очередь свидетельствует контекст, обуславливающий данную возможность смыслового становления. Например, в следующем случае для решения возникшей у студента проблемы преподаватель обращается к теоретическим и практическим знаниям, отражающим понятийные предпочтения представителя другой культуры в плане речевого общения, с учетом реализации конкретных речевых навыков: “Lin’s knowledge of Chinese helped her in this regard. The importance of understanding “where a student is coming from” is key to helping students express themselves in the manner they intend and in a manner t will assist the listener or reader to interpret their intentions” [Larsen-Freeman, 2003, p.76], – где решению возникшей проблемы способствовало совокупное владение преподавателем знаниями теоретического и практического свойства, относящимися как к глубинным, понятийным, культурным аспектам построения речевого сообщения, так и к аспектам, связанным с реализацией конкретных речевых навыков, что может рассматриваться в данном случае как проявление *свойства интегративности в сфере становления языкового значения*, объединяющего в себе тесно переплетающиеся и взаимодополняющие смысловые характеристики. Посредством контекстуальной контактности словосочетаний knowledge of forms и knowledge to use представлено соотношение концепции теоретического знания и возможностей его практического применения: “In this chapter I will challenge some conceptions of grammar. I do so motivated by my conviction that we language educators have to change the way we think about the elements of language, particularly grammar, if we expect to help our students overcome the dual problems in their lack of engagement of learning the forms and their inability to call upon their knowledge of forms when they must put their knowledge to use” [Larsen-Freeman, 2003, p.11].

### Заключение

В заключение следует подчеркнуть факт подвижности смысловых доминант в содержательной структуре репрезентируемого в лингводидактическом дискурсе концепта knowledge, представленного реализациями linguistic knowledge, language knowledge и другими языковыми единицами, существующими в рамках гиперо-гипонимических отношений. Определяющая роль в выявлении вектора смыслового становления указанных значений в лингводидактическом дискурсе принадлежит соответствующим контекстуальным параметрам, в которых находят реализацию данные единицы языка. Как неоднократно упоминалось, концепт knowledge выступает в качестве одной из важнейших составляющих лингводидактического дискурса. В этом плане возникает целый ряд вопросов терминологического характера, связанных с особенностями языкового представления и речевого функционирования терминологических понятий, представленных на уровне терминологических и терминированных сочетаний, содержащих единицу knowledge. Так, например, в сфере лингводидактического дискурса играющий ключевую роль концепт linguistic knowledge выступает как структура, референциально связанная с содержательными областями теоретического и прикладного лингвистического знания, находящихся в отношениях взаимосвязи и взаимообусловленности. Следует особо подчеркнуть, что одной из значимых характеристик в плане реализации концепта knowledge в лингводидактическом дискурсе является его репрезентация на уровне словосочетаний терминологического характера, содержательно относящихся к различным областям освоения действительности и получения знаний, связанными с предметной областью лингводидактики: лингвистикой, педагогикой, методикой, лингвокультурологией.



Исследование в данном направлении является перспективным и с точки зрения изучения специфики соотношения таких общенаучных категорий, значимых для лингводидактики и сопряженных с ней предметных областей, как информация и знание, характеризующихся динамикой различной природы и спецификой своего предназначения в процессе познания действительности.

### Список литературы References

1. Беседина Н.А. 2007. Языковое знание и морфология как способ его репрезентации. Типы знаний и их репрезентация в языке. Отв. ред. Н.Н. Болдырев. Тамбов, Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина: 28-37.  
Besedina N.A. 2007. Yazykovoe znanie i morfologiya kak sposob ego reprezentacii [Language knowledge and morphology as a way of its representation]. Tipy znaniy i ih reprezentaciya v yazyke [Types of knowledge and their representation in the language]. Ed.: N.N. Boldyrev. Tambov, Izd-vo TGU im. G.R. Derzhavina, 28-37.
2. Болдырев Н.Н. 2009. Форматы знания в языке и методы их исследования. Вестник Тамбовского университета, приложение к журналу: 57-77.  
Boldyrev N.N. 2009. Formaty znaniya v yazyke i metody ih issledovaniya [Formats of knowledge in language and methods of their research]. Vestnik Tambovskogo universiteta, prilozhenie k zhurnalu: 57-77.
3. Ван Дейк Т. 2013. Дискурс и знание. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки, 13 (156): 5-23.  
Van Dejk T. 2013. Diskurs i znanie [Discourse and knowledge]. Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki [Scientific bulletin of Belgorod State University: Humanities]. 13 (156): 5-23.
4. Вишнякова О.Д., Климанова М.В. 2017. Лингводидактический дискурс как область реализации культурно значимых концептов. Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 3: 50-61.  
Vishnyakova O.D., Klimanova M.V. 2017. Lingvodidakticheskij diskurs kak oblast' realizacii kul'turno znachimyh konceptov [Linguodidactic discourse as an area of realization of culturally significant concepts]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and intercultural communication.], 3: 50-61.
5. Герасимов В.И., Петров В.В. 1988. На пути к когнитивной модели языка. Новое в лингвистике, XXIII: 5-11.  
Gerasimov V.I., Petrov V.V. 1988. Na puti k kognitivnoj modeli yazyka [Towards a cognitive language model]. Novoe v lingvistike [New in linguistics], XXIII: 5-11.
6. Залевская А.А. 2000. Введение в психолингвистику. Москва, Российский государственный гуманитарный университет, 382.  
Zalevskaya A.A. 2000. Vvedenie v psiholingvistiku [Psycholinguistics: introduction]. Moscow, Rossiyskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitet, 382.
7. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. 1997. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва, МГУ, 245.  
Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac YU.G., Luzina L.G. 1997. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov [A brief dictionary of cognitive terms]. Moscow, Moscow State University, 245.
8. Межгосударственный стандарт. 2003. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Термины и определения. URL: <http://www.docload.ru/Basesdoc/33/33922/index.htm#i222082> (дата обращения: 14.02.2019).  
Interstate standard. 2003. System of standards on information, librarianship and publishing. Terms and Definitions. Available at: <http://www.docload.ru/Basesdoc/33/33922/index.htm#i222082> (accessed: 14.02.2019)

9. Олянич А.В., Копылова В.В. Лингводидактический дискурс. Энциклопедия «Дискурсология». URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-diskurs> (дата обращения: 02.02.2019).

Olyanich A.V., Kopylova V.V. Lingvodidakticheskiy diskurs. EEnciklopediya «Diskursologiya» [Lingvodidactic discourse. Encyclopedia "Discourse"]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-diskurs> (accessed: 02.02.2019).

10. Полани М. 1998. Личностное знание: на пути к посткритической философии. Благовещенск, Изд-во БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 344.

Polani M. 1998. Lichnostnoe znanie: na puti k postkriticheskoj filosofii [Personal knowledge: Towards a postcritical philosophy]. Blagoveshchensk, «Izd-vo BGK named after Baudouin de Courtenay, 344.

11. Философская энциклопедия. 2000-2019. Электронный ресурс. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/399](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/399) (дата обращения: 02.02.2019).

Filosofskaya ehnciklopediya. 2000-2019. EElektronnyj resurs. Available at: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/399](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/399) (accessed: 02.02.2019).

12. Abbot G., Greenwood J., McKeating D., Wingard P. 1992. The Teaching of English as an International Language. Hong Kong, Thomas Nelson and Sons Ltd, 288.

13. Brinton D. M., Snow M.A., Wesche M.B. 1989. Content-Based Second Language Instruction. Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers, Appendix C. Freshman Summer Program: 227-230.

14. Celani M.A.A., Collins H. 2005. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. Applied linguistics in Latin America. AILA Review, 18: 41-57.

15. Difference Between Information and Knowledge. December 7, 2016. Electronic resource. Available at: <http://keydifferences.com/difference-between-information-and-knowledge.html> (accessed 14.10.2017).

16. Favretti R.R. 1989. 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, 149-159.

17. Feeman Donald. 2000. Plenary: Practical epistemologies: Mapping the boundaries of teachers' work. IATEFL 34th International Annual Conference. Dublin, 27-31 March 2000. 10-22.

18. Greenleaves M. 1989. S.J. GARDEN OF EDEN OR TOWER OF BABEL. Language Teaching at the European University Institute. Proceedings of the Symposium on The Teaching of Foreign Languages in European Universities: 70-76.

19. Giambo D.A., Mckinney J. D. 2004. The Effect of a Phonological Awareness Intervention on the Oral English Proficiency of Spanish-Speaking Kindergarten Children. TESOL QUARTERLY, 38: 1, 95-117.

20. Guerin E. 1989. The Interdependance of Technology and Language in an Integrated Europe. Proceedings of the Symposium on The Teaching of Foreign Languages in European Universities: 176-183.

21. Hughes M. 1989. The Learning and Teaching of a Lesser Used Language for Communication. Proceedings of the Symposium on The Teaching of Foreign Languages in European Universities. Florence, 14-16 December 1989: 117-129.

22. Killick D., Poveda J. 1999. The map is not the territory: Use and usage are not the user. IATEFL 33rd International Annual Conference. Edinburgh, 28 March 2000: 20.

23. Laird Ch. 1966. The Miracle of Language. A Fawcett Premier Book, 255.

24. Larsen-Freeman D. 2003. Teaching Language: From Grammar to Gramming. Thomson; Heinle, 170.

25. Lombardo L.A. 1989. Non-reductionist View of Teaching language for Special purposes. The Learning and Teaching of a Lesser Used Language for Communication. Proceedings of the Symposium on The Teaching of Foreign Languages in European Universities: 12-17.

26. Morley J. (ed.) 1994. Pronunciation Pedagogy and Theory. New Views, New Directions. TESOL Inc., 119.

27. Murray A. 2010. Empowering Teachers through Professional Development. English Teaching Forum. 48 (1): 2-11.



28. Nuttall C. 2008. Teaching Reading Skills in a foreign language. Macmillan – Heinemann, 282.
29. Rance-Roney J.A. 2010. Reconceptualizing Interactional Groups: Grouping Schemes for Maximizing Language Learning. English teaching Forum. 48 (1): 20-27.
30. Shennan M. 1991. Teaching about Europe. Cassel Counsel of Europe series. London, Cassel: 281.
31. Tardy Ch. M. 2010. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing. English Teaching Forum, 48 (1): 12-19.
32. Thornbury S. 2007. How to Teach Speaking. Pearson Education Limited, 156.
33. Thornbury S. 2007. How to Teach Vocabulary. Pearson Education Limited, 185.
34. Van Roey J. 1989. Training Multilinguals at University: The Louvain Experience. Proceedings of the Symposium on The Teaching of Foreign Languages in European Universities:160-163.
35. Xavier V.I., Moreno F. 2008. Language-in-Education Policies in the Catalan Language Area. AILA Review. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 21: 31-48.

### **Ссылка для цитирования статьи**

#### **Reference to article**

Климанова М.В. 2019. Лингвистическое знание как базовый элемент лингводидактического дискурса (на материале современного английского языка). Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 38 (3): 358–368. DOI: 10.18413/2075-4574-2019-38-3-358-368

Klimanova M.V. 2019. Linguistic knowledge as the basic element of linguodidactic discourse (on the material of modern English). Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series, 38 (3): 358–368. (in Russian). DOI: 10.18413/2075-4574-2019-38-3-358-368